

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

**МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І  
НАВЧАННЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

(за наук. ред. М. А. Вайнтрауба)

Київ-2015

УДК 377.016 – 048.35

ББК 74.56

М 74

*Рекомендовано до друку*

*Вченою радою Інституту професійно-технічної освіти НАПН України  
(протокол №3 від 19.03.2015 р.)*

**Рецензенти:**

**Анісімов М. В.**, доктор педагогічних наук, професор (Кіровоградський державний педагогічний університету імені В.Винниченка);

**Лузан П. Г.**, доктор педагогічних наук, професор (Національний університет біоресурсів і природокористування України);

**Петренко Л. М.**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник (Інститут професійно-технічної освіти НАПН України ).

**М 74** Модернізація змісту професійної освіти і навчання: теорія і практика: монографія / авт.. кол. М. А. Вайнтрауб, А. М. Романова, І. А. Мося, Я. Ю. Білоконь та ін., за наук. ред. М. А. Вайнтрауб. – К. : ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2015. – 328 с.

**ISBN**

У монографії здійснено обґрунтування теоретичних та методичних засад модернізації змісту професійної освіти і навчання. Викладено сучасні підходи та принципи до проектування змісту професійно-технічної освіти при підготовці майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах. Розглянуто поняття суті педагогічного проектування. Визначено чотири стратегії дидактичного проектування, зумовлені стильовими особливостями викладачів. Розраховано на наукових, інженерно-технічних, педагогічних працівників, учнів ПТНЗ. Матеріал дослідження може бути використаний для підготовки педагогічних кадрів у сфері професійно-технічної освіти.

УДК 377.016 – 048.35

**ББК 74.56**

ISBN © Інститут ПТО НАПН України, 2015

©

## ЗМІСТ

Стор.

|  |            |
|--|------------|
| <b>ПЕРЕДМОВА.....</b>  | <b>4</b>   |
| <b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....</b>  | <b>8</b>   |
| <b>РОЗДІЛ 1 МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ.....</b>   | <b>9</b>   |
| 1.1. Концептуальні засади модернізації змісту професійної освіти і навчання  | 9          |
| 1.2. Зарубіжний досвід проектування змісту професійно-технічної освіти сучасних кваліфікованих робітників у Національних системах кваліфікацій і професійних стандартах..... | 36         |
| 1.3. Наукові підходи до проектування змісту професійно-технічної освіти майбутніх кваліфікованих робітників.....   | 62         |
| 1.4. Принципи проектування змісту професійно-технічної освіти майбутніх кваліфікованих робітників...   | 82         |
| <b>РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ</b>   | <b>93</b>  |
| 2.1. Суть сучасного педагогічного проектування.....  | 93         |
| 2.2. Проблема взаємодії ринку освітніх послуг і ринку праці в Україні.....   | 108        |
| 2.3. Педагогічні умови проектування змісту професійно-технічної освіти.....  | 117        |
| <b>РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ТА НАВЧАННЯ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ</b>                        | <b>189</b> |
| 3.1. Особливості проектування змісту професійної освіти і навчання на засадах компетентнісного підходу.....  | 189        |
| 3.2. Педагог професійно-технічного навчального закладу як суб'єкт проектування змісту навчання.....  | 200        |
| 3.3. Технологія проектування навчального змісту на основі компетентнісного підходу.....  | 229        |
| Список використаних джерел.....  | 240        |

## ПЕРЕДМОВА

Однією з найважливіших закономірностей розвитку сучасного суспільства є тісний взаємозв'язок соціально-економічного прогресу і постійного вдосконалення системи професійно-технічної освіти. Домінуючою цінністю в суспільстві стає високий рівень освіти працівників, зумовлений широким поширенням інформаційних технологій, що надзвичайно швидко оновлюються, та інтенсивним інформаційним обміном на міжнародному, державному й регіональному рівнях. Ці процеси визначають конкретні вимоги до рівня освіченості, професійної компетентності фахівців різного рівня, зокрема й кваліфікованих робітничих кадрів.

У сучасних умовах відбувається зміна провідних цілей освіти – все більшу увагу, поряд з урахуванням інтересів держави, приділяється задоволенню потреб особистості в саморозвитку, формуванню в молодого фахівця умінь аналізувати виникаючі проблеми, висувати альтернативні рішення і виробляти критерії їх правильності. Істотні зміни, що відбуваються в системі освіти за останні роки, поява професійних шкіл різного рівня – ліцеїв, коледжів і т. п. – вимагають перегляду існуючої теорії і практики професійної підготовки молоді. Поточний етап розвитку професійно-технічної освіти висуває підвищені вимоги до випускників професійно-технічних навчальних закладів, які мають бути озброєними новітніми виробничими методами і технологіями, бути творчо мислячими фахівцями.

Питання проектування змісту професійно-технічної освіти набувають особливої актуальності в контексті її реформування. По суті, підготовка кваліфікованого робітника повинна нести випереджаючий характер щодо діючих виробничих процесів. Її головний орієнтир – професійна компетентність як поєднання фундаментальної технічної підготовки з урахуванням сучасних новацій, розвинена розумова діяльність і здатність до

самовдосконалення та саморозвитку в процесі самостійної професійної діяльності.

У цьому виді освіти основною проблемою є не засвоєння величезного і поступово зростаючого обсягу знань, або хоча б орієнтація в потоці все зростаючої інформації, а проблема отримання, створення, виробництва такого виду знання, яке є необхідним для особистості. Освіта такого роду стає способом інформаційного обміну, що відбувається в кожному акті життєдіяльності особистості впродовж усього життя. Таким чином, виникає нова форма освіти фахівців, що перестає бути видом навчання і стає формою безперервного проектування процесу освіти. Професійно-технічна освіта майбутніх кваліфікованих робітничих кадрів, поряд із загальноосвітніми знаннями, базується на змісті загальнотехнічних і спеціальних предметів. Однак, традиційний зміст їх не відповідає принципово новим економічним, соціальним та освітнім потребам сучасного українського суспільства.

Домогтися реального поліпшення в справі підготовки кваліфікованих робітничих кадрів можна за умови посилення методологічної складової професійно-технічної освіти, впровадження новітніх теорій, концепцій і методів навчання дисциплін, реструктуризації змісту професійно-технічної освіти в напрямі інтеграції спеціальних і загальнотехнічних знань. Суперечності зумовили проблему зміни змісту загальнотехнічних і спеціальних предметів, спрямованого на підвищення рівня професійної підготовки випускників ПТНЗ, розвиток у них потреби до надбання нових знань, здібностей, професійної мобільності та конкурентоздатності на сучасному ринку праці.

Означені проблеми обговорюються в педагогіці і методиці професійно-технічної освіти не перший рік, але з усією гостротою постали наразі перед теоретиками і практиками, організаторами та педагогами професійно-технічних навчальних закладів в умовах реформування професійно-технічної школи.

В історії педагогіки технологію проектування використовували як найбільш ефективний спосіб навчання і виховання. Ідеї появи шкіл, нового змісту навчання, що сприяє підвищенню рівня освіченості дітей, знайшли відображення в роботах А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського, хоча автори й не розглядали процес створення і реалізації освітніх програм як проектування.

В основі сучасної методології проектування лежать праці С. Архангельського, В. Безрукової, В. Беспалько, В. Карпова, Ю. Чернової, Н. Ярошенко та інших авторів.

З початку 90-х років минулого століття на основі психолого-педагогічних досліджень і розробок стала складатися нова парадигма – «проектування в освіті» [120]. Нині найбільш масштабне соціально-педагогічне проектування здійснюється в роботах: Н. Александрова, Н. Астафьєвої, Ю. Бабанського, С. Батишева, А. Беляєва, О. Гребенюк, В. Давидова, Н. Думченко, Е. Ісаєва, В. Краєвського, І. Лернера, В. Максимової, В. Пархоменко, Г. Романової.

Аналіз досягнень педагогічної науки, результатів фундаментальних і прикладних досліджень учених дав змогу виявити різні підходи до вирішення спільних проблем теорії та методики проектування змісту навчальних предметів. Активний розвиток виробничих технологій, інформатизація та автоматизація виробництва сприяли поширенню технічних спеціальностей середнього професійного рівня, доведеного до вищого.

У зв'язку з цим відсутність науково-обґрунтованих умов модернізації професійної освіти і навчання є однією з причин недосконалого функціонування системи ПТО. Розв'язанню цієї проблеми і присвячено монографію «Модернізація змісту професійної освіти і навчання: теорія і практика».

Монографія складається із трьох розділів. У першому розділі доктором педагогічних наук М. Вайнтраубом визначено чинники рівнів якості професійної освіти і навчання, обґрунтовано розв'язання проблеми

модернізації змісту професійної освіти і навчання на методологічному, теоретичному і практичному рівнях на основі компетентнісного, модульного та інтегровано розвивального підходів. Модульно-компетентнісному підходу, підготовці професійно мобільних кваліфікованих робітників, проблемі взаємодії ринку освітніх послуг і ринку праці в Україні, а також суті сучасного педагогічного проектування приділила увагу доктор педагогічних наук, доцент Л. Сушенцева у першому та другому розділах. Принципи проектування змісту професійно-технічної освіти майбутніх кваліфікованих робітників, роль соціального партнерства у підвищенні якості підготовки робітничих кадрів визначив кандидат педагогічних наук О. Сушенцев у першому та другому розділах. Педагогічні умови проектування змісту професійно-технічної освіти обґрунтували кандидат педагогічних наук І. Мося і кандидат технічних наук Я. Білоконь у другому розділі. Особливостям проектування змісту професійної освіти і навчання, технологіям проектування навчального змісту на основі компетентнісного підходу, педагогам професійно-технічного навчального закладу як суб'єктам проектування змісту навчання приділила увагу доктор педагогічних наук, професор Г. Романова у третьому розділі монографії.

З огляду на багатогранність проблеми модернізації професійної освіти і навчання в теорії та практиці автори не претендують на повне й однозначне висвітлення даної проблематики. Деякі висновки і судження монографії є дискусійними і спонукають до подальшого наукового аналізу.

# ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

|          |   |  |
|----------|---|--|
| АРВЗ     | – | алгоритм розв’язання винахідницьких задач                |
| ЗУН      | – | знання, уміння, навички                                  |
| ІРН      | – | інтегроване розвивальне навчання                         |
| КХ       | – | кваліфікаційна характеристика                            |
| МОН      | – | Міністерство освіти і науки                              |
| ОКХ      | – | освітньо-кваліфікаційна характеристика                   |
| ПД       | – | професійна діяльність                                    |
| ПТНЗ     | – | професійно-технічний навчальний заклад                   |
| ПТО      | – | професійно-технічна освіта                               |
| ТОНТОР   | – | теорія тонкого торкання                                  |
| ТРВЗ     | – | теорія розв’язання винахідницьких задач                  |
| ЧПК(CNC) | – | числове програмне керування (computer numerical control) |



## **РОЗДІЛ 1 МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ**

### **1.1. Концептуальні засади модернізації змісту професійної освіти і навчання**

Упродовж 90-х років XX століття значно зросла інтенсивність міжпрофесійних переміщень фахівців. Зміна професії стає явищем легітимним і сприймається як поведінково нормальна реакція індивіда на нові умови на ринку праці. Соціально нормальною й цінною стає кар'єра, що передбачає мобільність, перекваліфікацію і перенавчання. Сучасні переміщення здебільшого відбуваються між професіями «далекими» за змістом та умовами праці, за рівнем і профілем освіти й підготовки [2; 56]. Однією з нових вимог до діяльності й розвитку майбутнього кваліфікованого робітника є мобільність. Підсилюючими факторами цієї вимоги є динамічність розвитку ринку праці і ринку професій, поява нових професій, посилення залежності кар'єрного росту від здатності швидко реагувати на вимоги суспільства, ринку праці та ін.

Зміни цивілізаційного значення, що відбуваються в сучасному світі, поєднують в собі високий динамізм і всезагальний характер. На розвиток держави і суспільства впливають дві надзвичайно важливі тенденції: перехід до науково-інформаційних технологій та глобалізація суспільних проблем. На думку В. Кременя, перехід до науково-інформаційних технологій головний акцент ставить на розвитку людини, що є показником «рівня прогресу кожної країни» та розвитку індивідуальності, що «набуває статусу головного важеля подальшого розвитку будь-якої країни», а тенденція глобалізації означає, що «конкурентність, змагальність, суперництво націй, країн, держав набуває глобального, загальнопланетарного характеру й охоплює буквально всі сфери життя» [68, с.3]. За таких умов, зауважує Є. Іванченко, «виникають нові види діяльності, що ставлять людей перед

необхідністю мобільно реагувати на зміни, котрі відбуваються, найбільше в ситуації невизначення та ризику» [44, с.25]. Поступово й сама людина починає все більше усвідомлювати свою самоцінність й унікальність, свою роль у побудові суспільства. Образ сучасної людини асоціюється з образом людини, спроможної «вибудовувати свою життєдіяльність». У зв'язку з цим традиційний зміст професійно-технічної освіти не відповідає сучасним вимогам як роботодавців, так і самих учнів, які здобувають ту чи іншу професію у професійно-технічному навчальному закладі. При такому підході до підготовки майбутніх кваліфікованих робітників виникла суперечність між потребами особистості, суспільством і системою професійно-технічної освіти.

Розвиток інформаційних і телекомунікаційних технологій та поява Інтернету в останні десятиліття вплинули на процес глобалізації. Багаточисельні дискусії навколо цього поняття свідчать, що під глобалізацією розуміється низка змін, що розглядаються як свідчення нового типу економіки – «економіки знань». За визначенням О. Новікова, глобалізація – це «процес всесвітньої економічної, політичної й культурної інтеграції, основними характеристиками якого є поширення капіталізму по всьому світі, світовий поділ праці, міграція в масштабах всієї планети грошових, людських і виробничих ресурсів, а також стандартизація економічних і технологічних процесів і зближення культур різних країн [94, с. 17]».

Глобалізація має політичні, економічні, культурні та соціальні аспекти. З політичної точки зору, глобалізація послаблює роль національних держав; через спрощення міграції людей і вільного переміщення капіталу за кордон також зменшується вплив держави на своїх громадян. Глобальні зміни викликають структурні зрушення в економіці (перетворення галузевої структури господарства, зміна співвідношень правових форм підприємств) та зміни у свідомості людей. Це пов'язане, перш за все, зі зміною ставлення до необхідності зміни професії, професійного статусу та роду занять, зміни

фаху, робочого місця, статусу в організації внаслідок зміни місця проживання, погіршення стану здоров'я тощо [50; 76; 98]. Для економічних аспектів глобалізації характерні вільна торгівля, вільний рух капіталу, зниження податків на прибуток підприємств, простота переміщення промисловості між різними державами в інтересах зменшення витрат на працю й природні ресурси. Для культурної глобалізації характерне зближення ділової й споживчої культури між різними країнами світу, широке використання англійської мови для міжнародного спілкування, стрімке розширення мережі Інтернет для одержання інформації й спілкування, поширення по всьому світу американських фільмів, телепередач і програмного забезпечення, а також зростання міжнародного туризму. Соціальний аспект глобалізації проявляється у появі можливості вибору країни проживання та покращення матеріального забезпечення громадян завдяки трудовій міграції.

Ключовими елементами стратегії забезпечення конкурентоздатності європейської економіки й соціальної згоди є освіта, навчання і навчання впродовж життя. Проте, як свідчать нормативні документи, головною проблемою сучасної освіти в Україні є неадекватність рівня її якості та змісту стратегічної спрямованості розвитку світової цивілізації [58; 59]. Адже зміст професійної освіти всіх рівнів значною мірою впливає на формування й розвиток суспільства. Тому роз'єднаність європейських освітніх систем була визнана перешкодою для вирішення завдань формування єдиної Європи, у рамках якої повинне бути забезпечене вільне пересування праці (робочої сили), товарів і капіталу. У даному контексті основними принципами розвитку інтеграційних процесів є: формування узгодженої освітньої політики на вищому політичному рівні, участь у її формуванні й реалізації всіх зацікавлених сторін, включаючи соціальних партнерів, опора на масив практичних напрацювань й експериментальних програм і проєктів, реалізованих з ініціативи Європейської комісії, участь широкої громадськості в обговоренні нових векторів розвитку і шляхів досягнення поставлених

цілей, поступовий і поступальний характер інноваційних, і, в тому числі, інтеграційних, процесів. Основні завдання розвитку інтеграційних процесів у галузі освіти є похідними завдань, зафіксованих в Лісабонській резолюції (березень 2000 р.), і містять у собі: офіційне визнання центральної ролі освіти як фактора економічної й соціальної політики та засобу підвищення конкурентоздатності Європи у світовому масштабі, зближення її народів і повноцінного розвитку громадян; радикальний перегляд і модернізацію систем освіти; перетворення Європейського Союзу (ЄС) у найбільш розвинуту економіку, засновану на знаннях, посилення взаємодії між політикою в галузі економіки, зайнятості й розвитку людських ресурсів за рахунок розвитку високоякісної професійної освіти і навчання та підвищення віддачі від інвестицій у людські ресурси. Варто особливо підкреслити, що інтеграційні процеси ніякою мірою не припускають уніфікації систем освіти, навпаки, вони припускають збереження культурного багатства і мовної розмаїтості Європи, заснованої на національних традиціях [99]. Розмаїтість і розходження в європейських системах освіти і навчання є їхнім достоїнством й основою для обміну досвідом і взаємним навчанням. У контексті поставлених завдань професійно-технічна освіта стає центральним механізмом розв'язання економічних і соціальних завдань, у зв'язку з цим визнано необхідним збільшити інвестиції в людський капітал та підвищити ефективність систем освіти і навчання, а і відповідно, модернізувати й зміст професійно-технічної освіти.

Вже сьогодні в розвитку вітчизняної освіти в умовах входження її до єдиного Європейського економічного простору спостерігається низка тенденцій: все більша частина працездатного населення віддає перевагу тій діяльності, яка максимально дасть змогу реалізувати їх здібності, самостійно приймати рішення, розраховувати на подальше професійне зростання, приділити більше уваги сім'ї, самоосвіті, культурному дозвіллю, заняттям спортом тощо; складність подолання психологічного бар'єру, страху при переході із позиції найманого державного робітника до позиції активного

суб'єкта на ринку праці (необхідно самому шукати більш високооплачувану роботу, одночасно працювати в декількох місцях, самому приймати рішення тощо); в ринкових умовах людина змушена змінювати не тільки місце роботи, а й професію, що не вкладається у традиційні стереотипи, коли кращим вважався той робітник, який довгий час працював на одному місці; тобто сьогодні необхідно готувати кваліфікованих робітників, які б мали таку базову освіту, яка б забезпечувала легше освоєння нових професій в майбутньому (освіта повинна бути конвертованою, а випускники професійно-технічних навчальних закладів – професійно мобільними); структурні зміни в економіці, запровадження інформаційних та високих наукоємних технологій поділило працездатне населення на дві категорії: професіоналів високого класу (невеликий прошарок професійної еліти) та достатньо освічених або високоосвічених робітників, які досить легко можуть переходити від одного виду професійної діяльності до іншого, з однієї галузі в іншу, залежно від змін в економіці чи за власним бажанням; на перший план виходить рівень розвитку людських ресурсів (знання, уміння, майстерність, творчість, професійна мобільність); потреба в робочій силі стала виявлятися не стільки в кількісних, скільки в якісних показниках; значне скорочення фахівців середньої ланки (бригадирів, майстрів, змінних інженерів та ін.) викликало потребу в кваліфікованих робітничих кадрах, здатних до самозайнятості, самостійності у прийнятті рішень, до роботи в малих самокерованих командах, що потребує оновлення змісту професійно-технічної освіти, зокрема, на основі модульно-компетентнісного підходу.

Сьогодні «в усіх цивілізованих країнах, як зауважує Н. Ничкало, здійснюється інтенсивний пошук нових моделей розвитку освіти, нетрадиційних підходів до їх впровадження на основі інформаційних і телекомунікаційних технологій» [93, с.19]. Основою стабільності соціально-економічного життя країни та подальшого її розвитку є відтворення і наращування людського потенціалу, головним чинником якого є освіта. Від людського капіталу, від духовних, морально-етичних і професійних якостей

його залежить майбутнє держави [93]. Як підкреслюється в документах Копенгагенського процесу, його найважливішим аспектом є соціальний. А це означає, що прагнення до збільшення конкурентоздатності кваліфікованих робітників має супроводжуватися зростанням соціальних параметрів загальноєвропейського простору професійної освіти й усуненням прояву соціальної нерівності як на національному, так і на європейському рівні. У цьому контексті освіта визнається суспільним благом, відповідальність за яке несуть державні структури. Інакше кажучи, реалізація процесу професійної освіти і навчання повинна регулюватися й регламентуватися на державному рівні.

Згідно даних Міжнародної Організації Праці, гнучкість і переміщення між професіями – один з найбільш важливих результатів бурхливих технологічних і структурних змін світової економіки. У радянські часи людина приходила на роботу і бачила перед собою явний шлях, сходи, по яких він може дійти до якоїсь позиції. Сьогодні така ситуація теж існує, але людина тепер дивиться не тільки вперед, а ще й у сторони, бачить ці «сходи» і в інших місцях [28]. Тож сучасні умови розвитку суспільства зробили зміну професії широко розповсюдженим явищем, яке можна розглядати, на нашу думку, як прагнення до самореалізації або самоствердження в іншому професійному середовищі. При цьому зміни відбуваються у всій структурі особистості людини під впливом зовнішніх факторів.

Виділяючи професійну мобільність фахівця як одну з головних проблем розвитку економіки країни, Л. Горюнова виділяє три взаємозалежних суті професійної мобільності, що визначаються як якість особистості, що забезпечує внутрішній механізм розвитку людини; діяльність людини, детермінована подіями, що змінюють середовище, результатом таких змін виступає самореалізація людини в професії й житті; процес перетворення людиною самої себе й оточуючого її професійного і життєвого середовища [25].

Зростання інтересу до проблеми формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників зумовлено гуманістичною функцією безперервної освіти, яка надає можливість кожній людині обирати індивідуальну освітню траєкторію, одержувати ту професійну підготовку, яка їй необхідна для кар'єрного і особистісного зростання, самореалізації в тій чи іншій професійній діяльності [42].

Проблему зміни виду професійної діяльності досліджували чимало науковців. Зокрема, Н. Хакімова розглядає зміну професії особистістю в зрілому віці як тривале професійне самовизначення. Зміна професії веде не тільки до зміни звичного способу життя, але й торкається найважливіших аспектів людського життя. Деякі автори вказують на те, що професійна переорієнтація та зміна професійного шляху – це соціальна дія, яка має ті або інші психологічні наслідки, яка завжди пов'язана з певним психологічним станом особистості. Оптимальною є ситуація, коли особистість у процесі професійної переорієнтації знаходить своє покликання й успішно адаптується до знов обраної професії. Але якщо людина продовжує пошук досить довго, або пошук не дає позитивних результатів, це є чинником, що спричиняє розвиток незадоволеності собою, професією, життям у цілому. У даному разі йдеться про ціннісно-сміслову сферу особистості – людина керується цінностями і смислами в процесі вибору та оволодіння новою професією. Якщо людина не досить мобільна – зміна професії може супроводжуватися періодом безробіття. Це явище, при якому частина економічно активного населення не може застосувати свою робочу силу і залишається в резерві [140].

Проте, на наш погляд, поява різномасштабних і різноспрямованих інтеграційних процесів, що охопили практично всі сфери економічного та соціального життя людини, зумовлює стирання територіальних та соціально-психологічних кордонів життєдіяльності людини. Якщо раніше природним вважався осідлий спосіб життя, то сьогодні все кардинально змінилося. Сьогодні однією із необхідних якостей людини вважається мобільність,

зокрема професійна, яка розглядається як одна з найважливіших якостей кваліфікованого робітника.

У сучасних соціально-економічних умовах, коли в Україні розвиваються ринкові відносини, необхідно, щоб зміст професійно-технічної освіти забезпечував формування у випускників професійно-технічних навчальних закладів готовність та здатність до професійної мобільності. Сучасна людина повинна мати внутрішню гнучкість, різноманітні інтереси, розуміти «цінність самовдосконалення» [44]. Водночас, дослідження науковців (І. Заюков, Е. Лібанова, Г. Ярошенко) проблем розвитку механізму взаємодії ринку праці і професійної освіти України свідчать, що «нині в Україні загострюється проблема взаємодії ринку праці та ринку освітніх послуг внаслідок невідповідності структури підготовки фахівців і робітників попиту на робочу силу» [147, с.25]. Незаперечним є факт, що значна частина випускників професійно-технічних навчальних закладів працює не за одержаною професією, а деякі змушені зразу ж після закінчення професійно-технічного навчального закладу звертатися до Державної служби зайнятості. Це пов'язане, на думку переважної більшості науковців, з неконкурентоспроможністю робочих місць, в основі якої лежить низька вартість робочої сили. В економічній літературі є поняття «період напіврозпаду компетентності», тобто період протягом якого знання та вміння випускника професійно-технічного навчального закладу застарівають наполовину, і він стає непридатним до роботи за набутою професією [147]. Особливо це небезпечно, коли в стані безробіття перебувають тривалий час. Це впливає не тільки на професійний, а й життєвий рівень, спричинює втрату кваліфікації, трудових умінь та навичок, і, як наслідок, – фактичне руйнування особистості. Тому сьогодні особливо гостро постає проблема, щоб здійснити проектування змісту професійно-технічної освіти на основі модульно-компететнісного підходу таким чином, аби «забезпечити динамічно змінюваний ринок праці робітниками певних соціально затребуваних спеціалізацій, які володіють необхідним рівнем кваліфікацій і



професійною компетентністю» [42, с.44]. Тобто, сьогодні на перший план виходять потреби професійної сфери, галузей виробництва та інфраструктури суспільства. Водночас зауважимо, що справа тут не тільки у задоволенні суспільних потреб, але й у соціальній захищеності сьогоdnішнього випускника професійно-технічного навчального закладу, який повинен бути професійно мобільним, щоб при будь-яких «прискореннях» науково-технічного прогресу не залишитися на узбіччі життя. Тому проектування змісту професійно-технічної освіти повинно бути зорієнтоване, перш за все, на забезпечення умов формування готовності учнів до професійної мобільності, на освоєння ними нових видів і способів професійної діяльності, нових кваліфікацій і компетенцій, набуття професійної майстерності в обраній сфері трудової діяльності.

У контексті модернізації системи професійно-технічної освіти в Україні підготовка професійно мобільних кваліфікованих робітників, які добре знають свою справу, здатних творчо вирішувати професійні задачі, є визначальним фактором, що характеризує діяльність професійно-технічного навчального закладу. Професійно-технічний навчальний заклад (ПТНЗ) розглядається нами як відкрите освітнє середовище, що являє собою сукупність багатьох умов та факторів, котрі сприяють розвитку особистості учня та забезпечують формування професійно мобільного кваліфікованого робітника у взаємодії із соціальним, професійним та інформаційним оточенням.

Водночас ми розглядаємо ПТО як процес і як результат професійного становлення та розвитку особистості майбутнього кваліфікованого робітника. При цьому відкрите освітнє середовище може мати як позитивний, так і негативний вплив на становлення особистості учня, її соціалізацію та професіоналізацію. Виходячи з цього, актуалізується завдання створення нових ефективних форм функціонування системи ПТО, здатних підвищити якість професійної підготовки та ефективно формувати професійну мобільність, що може бути досягнуте лише шляхом модернізації

змісту ПТО, запровадження нових педагогічних технологій, активної підтримки створення в ПТНЗ органів учнівського самоврядування, некомерційних спілок та організацій.

У сучасних умовах будь-який навчальний заклад знаходиться в умовах жорсткої конкуренції. Сьогодні ПТНЗ буде мати право на існування, якщо він є джерелом технологічних та соціальних інновацій, готує компетентних та мобільних майбутніх кваліфікованих робітників, забезпечує соціокультурну та професійну адаптацію своїх випускників.

Модернізація змісту професійно-технічної освіти полягає в тому, що професійно-технічна освіта стає невід'ємною складовою безперервної професійної освіти. Особливу значимість набуває наукове розроблення змісту професійно-технічної освіти на основі компетентнісного, особистісно-орієнтованого, інтегровано-розвивального та міжпредметного підходів, що має спрямованість на випереджальний професійно-особистісний саморозвиток майбутніх кваліфікованих робітників.

Модернізація змісту професійно-технічної освіти наділена такими характерними рисами: орієнтація на здібності, потреби, життєві плани кожного учня; наявність різноманітних форм диференційованого та інтегрованого навчання; своєчасне адекватне реагування на зміни соціальної, культурної, технологічної, економічної та психолого-педагогічної ситуації при утриманні основних базових цінностей; створення необхідних умов для реалізації варіативної частини навчальної програми (відбір інноваційних технологій, оновлення змісту освіти, і т.п.); забезпечення змістовної та методичної наступності на всіх етапах професійної підготовки та розвитку учнів; наявність оптимальної педагогічної системи професійної підготовки майбутніх фахівців.

Основною умовою успішного засвоєння удосконаленого змісту професійно-технічної освіти при його модернізації є поєднання високого педагогічного професіоналізму педагогічних працівників і внутрішньої мотивації майбутніх кваліфікованих фахівців. Така умова забезпечується за

рахунок побудови педагогічної системи професійної підготовки майбутніх фахівців, що сприяє розвитку педагогічного колективу; враховує взаємодію педагогів і учнів з метою формування в учнів постійної мотивації до навчання, пізнавального інтересу до професійного зростання; реалізацію варіативних програм; застосування різноманітних форм навчальної діяльності; відповідність вимог державного стандарту та індивідуальних здібностей, схильностей учнів; використання інноваційних технологій.

Модернізація професійної освіти в Україні вимагає її системного аналізу; появи і впровадження нових методик і методів професійної діяльності; науково обґрунтованих теоретичних та методичних засад професійної підготовки; впровадження сучасних педагогічних систем.

Тому модернізацію змісту професійної освіти і навчання будемо визначати як приведення системи професійної освіти та освітньої діяльності до формування професійної компетентності випускників професійних навчальних закладів. Її можна вирішити теоретичними та практичними методами.

Отже, метою модернізації освіти вважаємо підвищення рівня якості професійної освіти і навчання.

Серед чинників рівнів якості професійної освіти і навчання варто зазначити:

- кількість працевлаштованих за напрямом випускників; випускників, які вступили до вищих навчальних закладів на бюджетні місця; випускників, які отримали робочу професію;
- число учасників, лауреатів, призерів і переможців Малої академії наук, різних професійних конкурсів;
- матеріально-технічне забезпечення, що відповідає міжнародним стандартам і вимогам високотехнологічного виробництва;
- підвищення кваліфікації випускників ПТНЗ;
- упровадження сучасної теорії та методики для більш результативної підготовки кваліфікованих робітників,

- витрати на маркетинг, інвестиційні вкладення (з боку держави та спонсорів);
- збільшення площі виробничих і навчальних приміщень;
- прибутки від власної виробничої діяльності;
- упровадження інноваційних новітніх технологій у навчально-виробничий процес;
- працевлаштування випускників тощо [15, с.39].

У процесі досліджень стану ПТНЗ було визначено п'ятнадцять основних критеріїв (індексів) ефективності їх роботи [15, с.39-59], що впливають на результативність підготовки майбутніх робітничих кадрів до професійної діяльності. Серед розглянутих критеріїв вагомі: індекс державного інвестування, індекс спонсорських надходжень[16].

У досліджуваному індексі якості професійної підготовки показником вимірювання є кількість закріплених на виробництві випускників ПТНЗ. Такі випускники матимуть більш якісну підготовку роботи на високотехнологічному обладнанні, пристосованому для сучасного виробництва, професійну майстерність, поглиблене знання зі своєї професії, якщо проходитимуть практику на підприємстві та будуть залучені до потреб цього підприємства під час навчання. Залучення вибраних випускників ПТНЗ відповідного профілю, зокрема з металообробки, які перевірені на компетентність під час навчання, надасть можливість отримати роботодавцю компетентних робітників.

В індексі зв'язку з роботодавцями та іншими ПТНЗ відображено рівень їхньої взаємодії з підприємствами. Кількість спільних угод щодо організації виробничої практики та навчально-виробничого навчання учнів підприємства поза власною навчальною базою можна розглядати як один з опосередкованих показників ефективності роботи. Участь соціальних партнерів-роботодавців у навчально-виробничому та навчально-виховному процесі надає можливість підвищити розвиток ПТО.

Науково-педагогічні умови пов'язані з сучасним рівнем розвитку науково-технічного прогресу, навчальною програмою, навчальним підручником, методикою викладання. Вони характеризують такі властивості навчально-виробничого та навчально-виховного процесу ПТНЗ:

- відповідність змісту програм;
- відповідність віковим особливостям і рівню підготовки учнів;
- здатність викликати інтерес та увагу, зосередженість на об'єктах, явищах і результатах роботи;
- придатність до застосування сучасних методів і організаційних форм навчання й виховання [15, с.46].

Вагомим чинником підвищення ефективності професійної освіти і навчання є використання у навчально-виробничому процесі інформаційних технологій. На цьому етапі організації навчально-виробничого та виховного процесу вже стало досить розповсюдженим явищем використання персонального комп'ютера для контролю якості знань. Тут має місце гармонійне поєднання можливостей і переваг сучасних засобів обчислювальної техніки та тестової форми контролю. Кардинально можна поліпшити результативність професійної підготовки МКР застосуванням сучасних засобів обчислювальної техніки. Так, поява та розвиток мультимедійних технологій приведуть до створення низки прикладних програм, здатних розв'язувати конкретні завдання різних професій.

У спеціальних майстернях, в яких розташовується навчальне технологічне обладнання, наочні посібники та інші навчальні матеріали, педагогічний працівник надає учням знання про виробництво, технічні професії, формує загальні та спеціальні уміння й навички, складові професійної компетентності.

Для модернізації професійної освіти і навчання ПТНЗ необхідно забезпечити майстерні новими навчальними приладами, технологічним обладнанням, моделями, друкованими засобами навчання, аудіовізуальними засобами навчання та їх інформаційними фондами, а також допоміжним

обладнанням. Удосконалення діючих навчальних планів і програм з підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників є одним з основних завдань ефективної роботи ПТНЗ.

Удосконалення якості навчальних планів і робочих навчальних програм, методичної роботи та максимальне його пристосування до сучасних потреб та вимог сучасного виробництва відповідає престижності професій.

У зв'язку з цим модернізація професійної освіти і навчання передбачає забезпечення у повному обсязі фінансування та видання підручників, навчально-методичної літератури, у відповідності до вимог державних стандартів і сучасних технологічних процесів [15, с.49].

Розробка засад оцінювання набутої компетентності учнів, а також проведення конкурсів професійної майстерності серед учнів і педагогічних працівників, Всеукраїнських конкурсів фахової майстерності та впровадження у практику проведення конкурсів професійної й фахової майстерності за галузевим спрямуванням сприятиме підвищенню професійного розвитку майбутніх фахівців. Крім розвитку професійної культури та компетентності педагогів, у перспективних національних і регіональних ринків праці є потреба у творчості й здатності випускників до безперервного розвитку та самоосвіти.

Проведення фундаментальних і прикладних досліджень, здійснення інформаційно-аналітичного забезпечення, формування баз даних, проведення моніторингу з питань забезпечення якості підготовки кваліфікованих робітничих кадрів створить у подальшому умови розвитку професійного навчання на виробництві.

Професійна підготовка конкурентноспроможних робітників значною мірою залежить від професійної та педагогічної майстерності педагогічних працівників (учителя, вихователя, викладача чи майстра виробничого навчання), упровадження інновацій у навчально-виробничий та виховний процес. У кращих ПТНЗ має бути створена система комплексного методичного забезпечення предметів (професій), що містить відпрацьовані

навчальні програми та плани, кращі підручники та навчальні посібники, методики викладання, комплекти дидактичних матеріалів навчально-наочних посібників за темами, методичні та практичні рекомендації з інтенсифікації та інтеграції навчального процесу. Така модернізація освіти, безумовно, пов'язана і з переходом на професійне навчання, на побудову моделі цілісної, якісної та ефективної системи освіти, доступної кожному учневі.

Наявність вищевказаних чинників підвищує якість ПТО, надає можливість вплинути на професійну підготовку кваліфікованих робітників з метою формування в них професійної компетентності.

Об'єкт модернізації змісту професійної освіти і навчання складається:

- ПТО (ПТНЗ, ВПУ, коледжі та ін. навчальні установи разом з учнями та слухачами);
- системи освітньої діяльності: мета, завдання, принципи, форми, засоби і методи освіти.

Чимало професійно-технічних навчальних закладів, нових шкіл, вищих навчальних закладів з'явилося в колишньому Радянському Союзі під час Великої Вітчизняної війни у зв'язку з тотальною індустріалізацією країни.

Виникла і в Україні сьогодні необхідність модернізації професійної освіти. Для цього потрібно вдосконалити педагогічні, технологічні та матеріально-технічні умови, що сприяють прискореному розвитку професійної освіти і країни в цілому. Інакше кажучи, потрібна справжня модернізація, що забезпечує інноваційний шлях розвитку.

Вважаємо, що умови успішної модернізації включають:

- оновлення змісту та форм професійної освіти і навчання;
- упровадження сучасних інформаційних і педагогічних технологій;
- упровадження різноманітних форм поточного та підсумкового контролю знань і умінь, складових професійної компетентності;
- розробка науково-обґрунтованих показників якості навчально-виховного процесу.

Модернізації змісту професійної освіти і навчання сприяють нормативні документи, в яких зазначено концептуальні положення щодо змісту й організації професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників ПТНЗ, що базуються на засадах Законів України «Про професійно-технічну освіту» (2003 р.) [37; 91], «Про професійний розвиток працівників» (2012 р.) [36], Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження державного стандарту професійно-технічної освіти» (2002 р.) [110, с.93], Національної доктрини розвитку освіти (2002 р.) [88, с.93], Концепції Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 рр. (2010 р.) [59], Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2012 р.) [91], Міжнародної стандартної класифікації освіти [84], Концепції розвитку професійно-технічної освіти в Україні на 2010–2021 роки [58].

Згідно нормативних документів:

а) професійна освіта спрямована на забезпечення професійної самореалізації особистості, формування її кваліфікаційного рівня, створення соціально активного, морально й фізично здорового національного виробничого потенціалу, який має посідати важливе місце в технологічному оновленні виробництва, впровадженні у практику досягнень науки і техніки.

б) Державні вимоги до змісту ПТО, рівня кваліфікації випускників ПТНЗ, освітнього рівня передбачають:

- раціонально й ефективно організовувати працю на робочому місці;
- дотримуватися норм технологічного процесу;
- не допускати браку в роботі;
- знати і виконувати вимоги нормативних актів про охорону праці і навколишнього середовища, дотримуватися норм, методів і прийомів безпечного ведення робіт;



- використовувати в разі необхідності засоби попередження і усунення природних і непередбачених негативних явищ (пожежі, аварії, повені тощо);

- знати інформаційні технології;
- оновлення змісту освіти є визначальною складовою реформування освіти в Україні і передбачає приведення її у відповідність із сучасними потребами особи і суспільства.

в) Стратегічні завдання реформування змісту освіти визначають:

- формування системи й обсягу знань, умінь, навичок творчої діяльності, інших якостей особистості на різних освітніх та кваліфікаційних рівнях;

- відбір і структурування навчально-виховного матеріалу на засадах диференціації та інтеграції, забезпечення альтернативних можливостей для одержання освіти, відповідно до індивідуальних потреб та здібностей;

- органічне поєднання у змісті освіти її загальноосвітньої та фахової складових, відповідно до освітніх рівнів та особливостей регіонів України;

- орієнтація на інтегральні курси, пошук нових підходів до структурування знань як засобу цілісного розуміння та пізнання світу;

- оптимальне поєднання гуманітарної і природничо-математичної складових освіти, теоретичних і практичних компонентів, класичної спадщини та сучасних досягнень наукової думки, органічний зв'язок з національною історією, культурою, традиціями;

- створення передумов для розвитку здібностей молоді, формування готовності і здатності до самоосвіти, широке застосування нових педагогічних, інформаційних технологій.

г) Основні шляхи реформування освіти:

- створення в суспільстві атмосфери загальнодержавного, всенародного сприяння розвитку освіти, неухильної турботи про примноження інтелектуального та духовного потенціалу нації;
- забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень;
- підготовка нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професіонального та загальнокультурного рівня;
- реорганізація існуючих та створення навчально-виховних закладів нового покоління, регіональних центрів та експериментальних майданчиків для відпрацювання та відбору ефективних педагогічних інновацій та освітніх модулів;
- формування техніко-технологічних та економічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для залучення учнів до продуктивної праці та оволодіння певною професією;
- розширення політехнічного світогляду учнів і розвиток їхніх творчих здібностей на основі взаємозв'язку трудового навчання з основами наук;

Шляхи реформування змісту фахової підготовки передбачають:

- приведення його у відповідність з рівнем розвитку духовної і матеріальної культури, науки, техніки, змінами, що відбуваються в суспільному житті, економічних відносинах, організації праці тощо;
- запровадження поліваріантності освітніх програм, поглиблення їх практичної спрямованості, широке використання новітніх педагогічних, інформаційних технологій та впровадження модульної побудови навчального матеріалу;
- забезпечення випереджального зростання кваліфікації робітника та спеціаліста, безперервності і наступності у здобутті кваліфікаційних рівнів;

- поєднання споріднених професій та спеціальностей для забезпечення мобільності фахівців на ринку праці;
- розроблення та впровадження науково обґрунтованої методики визначення загальнодержавних, регіональних потреб у працівниках сфери виробництва і послуг за професіями, рівнями кваліфікації та потреб у навчальних закладах для їх підготовки;
- розроблення і видання навчальних планів, програм, нового покоління національних підручників, навчальних і методичних посібників, дидактичних матеріалів для професійного навчання робітників відповідно до оновленого державного переліку професій і спеціальностей та державних вимог щодо якості й обсягу професійної освіти;
- удосконалення навчально-виховного процесу в закладах професійної освіти на основі впровадження нових педагогічних технологій, інформатизації, посилення органічної єдності навчання з продуктивною працею учнів у реальних умовах виробництва;
- здійснення дослідно-експериментальної роботи з питань впровадження педагогічних інновацій, нових методик виробничого навчання; створення на базі окремих професійних навчально-виховних закладів експериментальних майданчиків;
- демократизація та гуманізація навчально-виховного процесу, створення умов для опанування учнями надбанями національної та загальнолюдської культури, виховання в них високих моральних і громадських якостей; впровадження інновацій, варіантних форм навчання;
- створення системи економічної мотивації професійного навчання громадян та заохочення участі підприємств, організацій, установ у розвитку професійної освіти, надання їм податкових пільг та економічних стимулів.

Аналіз нормативних документів вказує на:

- 1) стратегічні завдання реформування професійної освіти:
  - створення умов для здобуття громадянами робітничих професій відповідно до покликань, інтересів, здібностей, фізичного стану; підвищення

їх виробничої кваліфікації і перепідготовки на рівні науково-технічних досягнень;

- забезпечення загальнодержавних і регіональних потреб у кваліфікованих кадрах, конкурентоспроможних в умовах ринкових відносин;
- виведення професійної освіти в Україні на рівень досягнень розвинутих країн світу;

## 2) Основні напрями реформування професійної освіти:

- визначення перспективних загальнодержавних і регіональних потреб підготовки робітників за професіями і рівнями кваліфікації для всіх галузей господарства;
- оптимізація мережі професійних навчально-виховних закладів відповідно до загальнодержавних, галузевих та регіональних потреб;
- створення нових типів професійних навчально-виховних закладів, навчально-виробничих комплексів різних форм власності з різнорівневою професійною підготовкою робітників;
- удосконалення професійного навчання робітників на виробництві;
- запровадження ефективної системи професійної інформації та орієнтації, професійного відбору молоді для здобуття робітничих професій;
- визначення науково обґрунтованої номенклатури робітничих професій і спеціальностей відповідно до нових соціально-економічних і культурно-освітніх потреб;
- оновлення змісту професійної освіти визначення державних вимог щодо її якості й обсягу на рівні досягнень науки, техніки, технологій та світового досвіду;
- інтеграція професійної освіти України у систему підготовки робітничих кадрів зарубіжних країн;
- забезпечення нострифікації диплома професійної освіти.

Актуальність модернізації змісту професійної освіти і навчання пов'язана з основною метою ПТО в сучасних умовах – підготовкою

професійно компетентних, соціально активних і здатних до самоорганізації, самореалізації, професійного розвитку, творчої праці та відповідального виконання своїх професійних функцій майбутніх робітників, відповідно до вимог національних стандартів якості.

Удосконалення змісту ПТО полягає в обґрунтуванні теоретичних та методичних основ проектування її змісту. У педагогічному словнику «зміст» як поняття визначають через систему знань, умінь та навичок, оволодіння якими сприяє розвитку розумових та фізичних здібностей учнів, формуванню в них основ наук, світогляду та моралі, належної поведінки, підготовці до життя та праці. Найважливішою вимогою до змісту освіти є науковість. Навчання має розкривати реальні зв'язки між явищами природи, людського суспільства і мислення, переходячи від простих й очевидних зв'язків до складніших, загальних, глибоких [99, с.211].

Зміст освіти – система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичні уміння і навички та способів діяльності, світоглядні, моральні, естетичні ідеї та відповідна поведінка, якими повинен володіти учень у процесі навчання. На зміст професійної освіти впливають «об'єктивні (потреби суспільства у розвитку робочої сили; розвиток науки і техніки, що супроводжується появою нових ідей, теорій і докорінними змінами в техніці й технології) та суб'єктивні (політика керівних сил суспільства, методологічні позиції вчених) фактори». [113, с.117]. Розв'язання завдання розвитку системи забезпечення якості професійної освіти досягається за рахунок удосконалення державної системи оцінки діяльності професійно-технічних навчальних закладів.

Оскільки педагогічними умовами до професійної освіти є «спрямованість на досягнення основної мети виховання – гармонійно розвиненої, суспільно активної особистості» [83, с.17], то в змісті ПТО потрібно розглянути питання інтеграції змісту професійно-технічної освіти, котра змінюється відповідно до рівня розвитку суспільства, науки, культури, виробництва, і визначається в освітньо-кваліфікаційних характеристиках.

Інтеграція змісту розглядається як об'єднання цілевідповідних елементів, відновлення частин і функцій системи; процес зближення і зв'язку наук, що відбувається поряд з процесами їх диференціації [15, с.32-36].

Аналіз стану ПТО дає можливість зробити висновки про те, що практика підготовки кваліфікованих фахівців, що склалася на теперішній час в Україні, не відповідає формуванню сучасного змісту професійного навчання, інтеграції системи ПТО України в єдиний світовий освітній простір. Випускники ПТНЗ не готові самостійно приймати рішення й використовувати набуті знання і вміння в нестандартних професійних ситуаціях, хоча ринок праці потребує інтелектуально розвинутих кваліфікованих робітників, здатних швидко засвоювати новітні технології.

Проблемі вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, проектуванню її змісту присвячені праці вітчизняних і зарубіжних вчених: Ю. Бабанського, С. Батишева, А. Беляєвої, С. Гончаренка, Е. Зеєра, В. Краєвського, В. Ледньова, М. Махмутова, С. Маркової, Н. Ничкало, О. Новикова та ін.

Значний інтерес представляють дослідження зарубіжних вчених: Б. Блума, Х. Габа, Д. Лоотона, Джона Уйат, М. Холта та багатьох інших педагогів і психологів, що розробляють проблеми змісту освіти, поглиблення міжпредметних зв'язків, створення інтегрованих курсів, котрі об'єднують знання різних предметів і взаємно доповнюють один одного тощо. Однак ці роботи орієнтовані, головним чином, на потреби сьогодення, вирішують переважно локальні педагогічні завдання.

Незважаючи на те, що проблемі формування змісту професійної освіти приділяється чимала увага, завдання пошуку нових науково-педагогічних підходів до проектування змісту підготовки майбутніх кваліфікованих робітників залишається актуальним.

Означена проблема зумовлена наявністю суперечностей між:

- новими вимогами до якості підготовки майбутніх кваліфікованих робітників і застарілим змістом підготовки;

- потребою ринку праці в майбутніх кваліфікованих робітниках з широким потенціалом соціальної і професійної адаптації у сфері швидко змінних стандартів і відсутністю сформованості в них відповідних професійно значимих якостей особистості;

- диференційованим змістом професійно-технічної освіти, який базується на навчальних предметах загальнотехнічної, професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовках, та наявною інтегрованою наукою, технікою, виробництвом і професійною діяльністю майбутнього робітника;

- необхідністю впровадження інтегрованого змісту професійно орієнтованих предметів для модульного навчання у ПТО та недостатньою розробленістю методів його проектування;

- потенційною здатністю випускника ПТНЗ виконувати завдання на рівні певної кваліфікації та його актуальною здатністю досягати заданого результату діяльності (професійною компетентністю).

- різким зростанням потреби у майбутніх кваліфікованих робітниках з інтегрованих та нових професій, з одного боку, і відсутністю в системі ПТО кваліфікаційних характеристик, державних стандартів професійно-технічної освіти з підготовки таких фахівців.

Розв'язати зазначені суперечності можна за умови: оновлення змісту професійної підготовки фахівців з урахуванням інтеграції навчання та випереджувальної системи підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, підходів, принципів відбору змісту професійної освіти; розроблення професійних і освітніх стандартів, заснованих на професійній компетентності; створення необхідного комплексно-методичного забезпечення для впровадження ДСПТО нового покоління.

Вищезначені умови спонукають до розроблення концептуальних засад модернізації змісту професійної освіти і навчання, що ґрунтуються на вихідних ідеях та положеннях:

- переході від реагуючої до випереджувальної системи підготовки кадрів;
- адаптації навчально-виробничого процесу вітчизняних ПТНЗ до умов високотехнологічного виробництва;
- інтернаціоналізації професійних стандартів;
- формуванні сучасного змісту професійного навчання;
- динаміці підвищення вимог роботодавців до випускників ПТНЗ
- інтеграції системи ПТО України в єдиний світовий освітній простір;
- створенні необхідного комплексно-методичного забезпечення для впровадження ДСПТО нового покоління;
- модернізації ДСПТО нового покоління у відповідності до вимог ринку праці та змін соціально-економічного розвитку суспільства.

*Концептуальна ідея* модернізації освіти і навчання полягає в тому, що сучасна теорія і практика професійної освіти стає чинником ефективної підготовки кваліфікованих робітників в умовах нестабільної економічної ситуації. Формування в учнів складових професійної компетентності спрямовує на виявлення та створення в навчально-виховному і виробничому процесах певних педагогічних умов. Серед них виокремимо: вдосконалення підготовки педагогічних працівників; використання інноваційних педагогічних технологій, розроблення теоретичних і методичних засад професійної підготовки.

Визначаючи концептуальні підходи модернізації змісту професійно-технічної освіти, ми виокремлюємо загальноосвітній, загальнопрофесійний та професійний її аспекти. Інтеграція сприяє поглибленню й розширенню взаємозв'язків фундаментальних, загальнотехнічних і професійно орієнтованих предметів за рахунок відбору матеріалу, системного підходу до обґрунтування змісту й виділення його основних чинників.

На основі компетентнісного підходу, відповідно до вимог роботодавців, ринку праці, запитів особистості, потрібно визначити,



розробити та експериментально перевірити механізм упровадження модернізованого змісту професійної освіти і навчання в професійно-технічні навчальні заклади різних типів та форм власності.

Для вирішення проблеми модернізації професійної освіти і навчання згідно мети потрібно вирішити низку *завдань*:

- дослідити стан розробленості проблеми проектування змісту професійно-технічної освіти сучасних кваліфікованих робітників;
- здійснити аналіз зарубіжного досвіду проектування змісту професійно-технічної освіти кваліфікованих робітників;
- визначити методологічні основи та розробити концептуальні засади проектування змісту професійно-технічної освіти кваліфікованих робітників;
- обґрунтувати педагогічні умови та дидактичні принципи проектування змісту професійно-технічної освіти на засадах компетентнісного підходу;
- обґрунтувати соціальне партнерство як інструмент проектування змісту професійно-технічної освіти;
- дослідити компетентнісний підхід у професійно-технічній освіті та розкрити його суть;
- проаналізувати навчально-виробничий процес підготовки кваліфікованих робітників будівельної та машинобудівної галузей;
- розробити концептуальні засади модульно-компетентнісного підходу до підготовки кваліфікованих робітників;
- здійснити аналіз змісту підготовки кваліфікованих робітників за інтегрованими професіями машинобудівної, будівної галузей та галузі ресторанного господарства;
- дослідити стан формування змісту підготовки кваліфікованих робітників за інтегрованими професіями;

- визначити й теоретично обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування змісту підготовки кваліфікованих робітників за інтегрованими професіями;
- теоретично обґрунтувати зміст професійно орієнтованих навчальних предметів для учнів ПТНЗ.

Розв'язання цих завдань з проблеми модернізації змісту професійної освіти і навчання варто розглядати на методологічному, теоретичному і практичному рівнях.

*Методологічний рівень* відображає взаємодію та зв'язок фундаментальних наукових підходів до вивчення проблеми, серед яких потрібно розглянути:

- *компетентнісний*, що передбачає формування компонентів, критеріїв і показників професійної компетентності;
- *інтегровано розвивальний*, пов'язаний із комплексом розвивальних методик технічного спрямування упродовж усього навчально-виробничого процесу ПТНЗ;
- *міжпредметний*, спрямований на системне використання міжпредметних зв'язків при формуванні різних показників професійної компетентності;
- *особистісно орієнтований*, що створює умови для особистісного, інтелектуального і професійного зростання;
- *системний* (професійна підготовка фахівців розглядається як відкрита система, що взаємозалежна із зовнішнім середовищем. Постійно реагуючи на виклики зовнішнього середовища, система, з одного боку, пристосовується до його змін, з іншого – зберігає свою цілісність) тощо [4, с.68-69].

Методологічний підхід до змісту ПТО передбачає, таким чином: взаємозв'язок педагогіки з іншими науками (філософія, економіка, соціологія, психологія, фізіологія, техніка); міжпредметне бачення педагогічної системи професійної підготовки фахівців; інтегрований і

розвивальний характер навчання з урахуванням фундаменталізації та політехнізації знань, індивідуальних потреб, інтересів, схильностей, здатностей учнів.

*Теоретичний рівень* визначає систему вихідних концептуальних положень, змісту ПТО, організації процесу професійного навчання; обґрунтування методологічних основ модернізації змісту професійної освіти і навчання (із включенням понять: компетенція, компетентність, метапрофесійні якості).

*Практичний рівень* передбачає перевірку ефективності концепції модернізації змісту професійної освіти, що забезпечує ефективну професійну підготовку майбутніх фахівців.

Таким чином, в умовах глобалізаційних процесів в Україні досить гостро постала проблема проектування змісту ПТО на основі модульно-компететнісного підходу, який би забезпечував формування професійно мобільних кваліфікованих робітників як необхідної умови виходу з економічної і соціальної кризи. Відсутність методологічних підходів до проектування змісту ПТО на основі модульно-компететнісного підходу гальмує процес модернізації ПТО в умовах змін кількісних і якісних показників структур і форм зайнятості населення, постійно зростаючих вимог роботодавців до рівня кваліфікації випускників ПТНЗ, активного впровадження у виробництво сучасних технологій, загальної інформатизації, значно актуалізується необхідність підвищення якості підготовки молоді до трудової діяльності в умовах динамічно змінного ринку праці. Для цього необхідно здійснити заходи, спрямовані, зокрема, й на оновлення змісту ПТО, заснованого на компетенціях, його коригування з боку соціальних партнерів і потреб ринку праці.

## **1.2. Зарубіжний досвід проектування змісту професійно-технічної освіти сучасних кваліфікованих робітників у національних системах кваліфікацій і професійних стандартах**

Серед заходів, спрямованих на оновлення змісту ПТО для модернізації професійно-технічної освіти в сучасних умовах є вдосконалення національних систем кваліфікацій і професійних стандартів.

Досвід країн Європейського Союзу в розробленні системи кваліфікацій різноманітний і має свою історію в кожній країні, визначаючись особливостями і традиціями національних систем освіти та прийнятими механізмами її регулювання [61]. Система кваліфікацій – це інструмент для розроблення і класифікації кваліфікацій, заснований на наборі критеріїв для рівнів навчання. Цей набір критеріїв може міститися в описі кваліфікацій або ж оформленим в окремий набір опису рівнів.

Стандартним механізмом, що використовується упродовж декількох років, є міжнародна класифікація МСКО (Міжнародна стандартна класифікація систем освіти за рівнями, що визначаються тривалістю і змістом програм навчання, вступними вимогами і можливістю продовження навчання та виходом на ринок праці), де в загальному вигляді системи освіти розподілені по рівнях і типах на основі програм навчання. Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО–ISCED) є спробою уніфікації опису національних систем освіти з метою забезпечення можливості їх порівняння і зіставлення. Необхідність порівняння і зіставлення систем освіти викликана не простим дослідницьким інтересом, а реальними процесами формування єдиного освітнього простору.

Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО–ISCED) – прийнята ЮНЕСКО рамкова класифікація для уніфікації опису, представлення і порівняння систем освіти в термінах статистичних показників/індикаторів, заснованих на системі визначень і критеріїв.

Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО–ISCED) виділяє сім рівнів освіти:

- 0 - допочаткова освіта;
- 1 - початкова освіта або перший ступінь основної освіти;
- 2 - неповна середня освіта, або другий ступінь основної освіти;
- 3 - повна середня освіта;
- 4 - постсередня третинна освіта;
- 5 - перший ступінь третинної освіти;
- 6 - другий ступінь третинної освіти [97, с.11].

Проте цієї класифікації недостатньо для зіставлення кваліфікацій з метою забезпечення як освітньої, так і трудової мобільності громадян.

Нині йде розробка європейської системи кваліфікацій, що викликана необхідністю реалізації стратегії навчання впродовж усього життя: стратегія навчання протягом усього життя в постіндустріальному суспільстві охоплює усі форми і способи цілеспрямованого навчання (формальне, неформальне, спонтанне, будь-яке цілеспрямоване навчання), яке відбувається на постійній основі, необхідне для особистого й професійного розвитку та подальшого працевлаштування, а також є основною стратегією, що визначає парадигму освіти в ХХІ столітті.

Європейська система кваліфікацій (ЕСК) є рамковою конструкцією, що описує узагальнену структуру кваліфікацій освіти усіх рівнів, та порівняна з національними системами кваліфікацій.

Розробка європейської системи кваліфікацій здійснюється в рамках Копенгагенського процесу на основі широкомасштабних досліджень і узагальнення практики та напрацювань в різних країнах ЄС [97].

У європейських країнах відбувається активна розробка національних систем кваліфікацій, спрямованих на впорядкування існуючої різноманітності форм освіти і навчання.

Національна система кваліфікацій (країни ЄС) – це організовані в єдину структуру описи кваліфікацій, що визнаються на національному та

міжнародному рівнях, за допомогою яких здійснюється вимір і взаємозв'язок результатів навчання та встановлюється співвідношення дипломів, посвідчень (сертифікатів) про освіту [87].

Її завданням є забезпечення можливості вибудовування різних траєкторій навчання, що приводять до отримання конкретного рівня кваліфікації, підвищення кваліфікаційного рівня, а також чітких процедур офіційного визнання отриманих кваліфікацій. Ці системи служать завданням забезпечення якості.

Цілями національних систем кваліфікацій є:

- встановлення загальнонаціональних стандартів і набору компетенцій;
- удосконалення якості професійної освіти і навчання;
- забезпечення системи взаємодії і порівнянності кваліфікацій шляхом їх зіставлення між собою;
- розширення й забезпечення доступності до навчання, переходу на наступний рівень навчання.

Наразі часом спостерігається активізація діяльності міжнародних організацій в області рамок кваліфікацій. Наприклад, проекти в цій області нині реалізують: організація економічної співпраці і розвитку (ОЕСР), Міжнародна організація праці (МОП), Всесвітній банк та ЄС. Країни, які вже мають рамки кваліфікацій (такі, як Великобританія, Ірландія, Австралія, Нова Зеландія та Південна Африка), постійно взаємодіють з іншими країнами в цій області, тим самим сприяючи розвитку міжнародної тенденції, направленої на розробку рамок кваліфікацій. При тому, що у ряді країн був певний досвід встановлення порівняльних рівнів для кваліфікацій (наприклад, у Франції), перша значуща спроба створення міжнародної рамки була зроблена лише в 1985 році (CEDEFOP, 2001). Зважаючи на очікуване зростання мобільності робочої сили, CEDEFOP розробив п'ятирівневу рамку кваліфікацій професійної освіти і навчання для сприяння порівнянності кваліфікацій. Ці

рівні не мали якого-небудь значущого впливу, тому країни ЄС не зробили серйозних спроб привести свої системи кваліфікацій у відповідності до них.

Не так давно Європейська Комісія запропонувала розробити Європейську рамку кваліфікацій (ЄРК). Ця ініціатива отримала значно більший інтерес, у порівнянні з пропозицією CEDEFOP. Очікується, що Європейська рамка кваліфікацій діятиме на міжнародному рівні як мета-рамки, при цьому країни-члени ЄС не будуть її автоматично копіювати. Відповідно до цієї ініціативи, передбачається, що найбільш дієвим способом взаємодії з ЄРК виявиться використання національної рамки кваліфікацій. Таким чином, ЄРК сприятиме реорганізації рамок кваліфікацій в багатьох країнах Європи. Країнам, що не мають НРК, пропонується розглянути можливість її розроблення. На підставі вже наявних даних можна стверджувати, що ця пропозиція була позитивно сприйнята в багатьох країнах (наприклад, в Чеській Республіці, Німеччині, Греції, Литві, Норвегії, Португалії та Словаччині). При такому мета-підході буде цікаво з'ясувати, наскільки конфігурація ЄРК вплине на рівні створюваних НРК; наприклад, запропонований відповідно до ЄРК підхід до визначення рівнів кваліфікацій за допомогою дескрипторів, в основі яких лежать результати навчання. Якщо підходи, розроблені в країнах і галузях зайнятості, не ґрунтуються на результатах навчання, то проводити порівняння рівнів ЄРК буде складніше. Це в рівній мірі відноситься і до параметрів компетенції (знання, уміння і широкі компетенції), оскільки дескриптори описують саме ці параметри по кожному рівню кваліфікації. Можна допустити, що класифікація компетенцій за цими трьома параметрами істотно вплине на національні рамки кваліфікацій. Крім того, ЄРК припускає вісім рівнів, і наявність цих восьми рівнів, можливо, стане стимулом для гармонізації національних рамок запропонованою ЄРК, або шляхом розроблення восьмирівневої рамки, або за рахунок збільшення кількості рівнів до восьми або, навпаки, шляхом зменшення більшого числа рівнів до цієї кількості. Переважна кількість НРК, що розробляються, мають вісім рівнів [113].

Починаючи з 2001 року ОЕСР проводить широкомасштабну роботу (за участю 25 країн) по оптимізації навчання впродовж усього життя відповідно до різних реформ, що включають системи кваліфікації. У результаті розроблено двадцять механізмів реорганізації систем кваліфікацій, що дають змогу збільшити охоплення, поширення, ефективність та поліпшення якості навчання впродовж усього життя. До таких механізмів відноситься і впровадження рамки кваліфікацій. При впровадженні усіх двадцяти механізмів в національній освітній політиці, спрямованій на вдосконалення навчання впродовж усього життя, виникає потужний потенціал розвитку, який сприяє здійсненню необхідних змін (включаючи визнання результатів неформального і спонтанного навчання та впровадження системи залікових одиниць). Це й спонукало ОЕСР виступити з ініціативою щодо продовження вивчення функціонування цих механізмів в різних країнах.

Використання рамок кваліфікацій в цілях удосконалення процесу навчання впродовж усього життя стало об'єктом особливої уваги з боку країн, які створили спеціальну тематичну групу всередині ОЕСР для більш поглибленого дослідження цієї проблематики. У доповіді даної групи вказано, що впровадження рамок кваліфікацій реалізується в цілях:

- забезпечення кращої відповідності кваліфікацій знанням, умінням, компетенціям та потребам професійної сфери діяльності (і ринку праці в цілому);
- забезпечення узгодженості і спадкоємності між підсистемами кваліфікацій, наприклад, кваліфікаціями в системі вищої освіти, освіти дорослих, шкільної освіти та особливо професійної освіти і навчання, завдяки створенню спільної рамки;
- сприяння розвитку навчання впродовж усього життя (за рахунок розширення доступу, цільових інвестицій, визнання неформального і спонтанного навчання);
- сприяння залученню політичних структур і зацікавлених сторін, особливо у сфері професійної освіти і навчання.



Міжнародна організація праці (МОП) також активно підтримує дискусію про потенціал рамок кваліфікацій.

У «Висновках за результатами загальної дискусії про розвиток і навчання людських ресурсів», прийнятих на конференції Міжнародної організації праці, що відбулася в 2000 р., відмічається, що «розвиток національних рамок кваліфікацій важливий як для підприємств, так і для працівників, оскільки вони сприяють навчанню впродовж усього життя, дозволяють підприємствам гармонізувати попит на робочу силу і її пропозицію, а також допомагають громадянам зробити правильний освітній і професійний вибір». МОП розглядає розробку національних рамок кваліфікацій як основний шлях вирішення проблеми визнання умінь. У публікації МОП (ILO, 2005) окреслена проблематика питань, пов'язаних з реалізацією НРК. Наступний документ (ILO, 2006) є посібником із впровадження НРК та містить короткий виклад технічних аспектів цього процесу [115, с.62].

Найбільш поширена на сьогодні міжнародна рамка не порівняна з підходами, що ґрунтуються на результатах, що використовуються при розробці рамок кваліфікацій. Як відомо, в Міжнародну систему класифікації освіти 97 (МСКО–97) включені визначення вхідних параметрів системи освіти і навчання; у ній встановлена приблизна відповідність рівнів освіти, зміст освіти і тривалості освітніх програм, що реалізуються всередині різноманітних освітніх систем, котрі діють в різних країнах світу. Не дивлячись на те, що в основу МСКО-97 закладені характеристики систем освіти і навчання (а не результати), ця класифікація застосовується як «замінник» рівнів кваліфікації, і багатьох країн цілком задовольняє той факт, що рівні кваліфікацій приблизно відповідають послідовності та тривалості програм формального навчання.

МСКО-97 також визначає широкі групи та області в системі освіти, які є класифікацією основних областей освіти і навчання, наприклад, розділ «сільське господарство», що включає сільське, лісове і рибне господарство.

Існує ще безліч подібних класифікацій, широко вживаних для систематизації та аналізу ринку праці, потреб в уміннях, систем освіти і навчання, діючих в різних країнах та галузях зайнятості. Ці класифікації безпосередньо не пов'язані з рівнями навчання або результатами програм навчання, і тому їх рекомендується використовувати паралельно з рамкою кваліфікацій. У той же час деякі з цих класифікацій економічної і професійної діяльності співвідносяться з рівнями освіти і навчання та допомагають зрозуміти зміст конкретної діяльності. У деяких країнах класифікація на основі професійної діяльності (чи областей економічної активності) розглядається в тісному зв'язку з системою кваліфікацій. У таких країнах класифікації сфер професійної діяльності формують основу для визначення стандартів або компетенцій, які неминуче вибудовуються за ієрархічним принципом і часто співвідносяться з рівнями кваліфікацій. Типовим прикладом можуть служити системи у Великобританії та Новій Зеландії: в них на основі функціонального аналізу по кожній професії встановлюються стандарти, які служать, окрім іншого, для цілісного визначення основних професійних кваліфікацій. Потім ці професійні кваліфікації переносяться в Національну рамку кваліфікацій. У деяких країнах процес включення тієї чи іншої кваліфікації в НРК регулюється державою. У Великобританії використання професійних стандартів для визначення національної кваліфікації є основною умовою включення багатьох кваліфікацій професійної освіти в національну рамку [62,63].

***Досвід Великобританії (Англія і Уельс).*** У Великобританії діє система Національних кваліфікацій, що охоплює загальну середню освіту, професійну освіту і навчання (ПОН), навчання на робочому місці та попередньо здобуту освіту. Ця система описує усі кваліфікації, що присвоюються в рамках системи освіти, котра фінансується державою (окрім цього, на регіональному рівні або на підприємствах діють і інші кваліфікації поза державною системою).

Англійська система кваліфікацій охоплює п'ять рівнів і три типи кваліфікацій: загальної освіти, професійної освіти і спеціальностей.

У Великобританії професійна освіта і навчання (ПОН) заснована на національних стандартах професій, на базі яких формуються національні професійні кваліфікації, – це опис посвідчень, які повинен зібрати і пред'явити претендент на робоче місце, щоб довести свою здатність відповідати стандарту діяльності, встановленому національним стандартом професії. Національний стандарт професії – це опис стандарту діяльності, очікуваної від працівників у сфері зайнятості, який також називається результатом. Національна професійна кваліфікація (НПК) уточнює оцінку відповідності національним стандартам; також вона містить низку специфікацій оцінки, що описують, чого повинен досягти учень. Більше того, заборонено ставити національну професійну кваліфікацію (НПК) в залежність від проходження курсу навчання.

Нині національні професійні кваліфікації (НПК) охоплюють приблизно 50% усіх професійних кваліфікацій, що присвоюються у Великобританії. Окрім них існують загальні національні професійні кваліфікації, а також і інші кваліфікації в галузях та на рівні окремих підприємств. Усі ці кваліфікації ґрунтуються на стандартах професій. При введенні НПК очікувалося, що вони з часом замінять усі інші види кваліфікацій, проте, як показує практика, цього не сталося, і ця система існує разом з іншими.

Національна система кваліфікацій спрямована на впорядкування існуючих кваліфікацій в цілях створення гнучких траєкторій навчання. У Великобританії створена система кваліфікацій для всіх секторів економіки та рівнів, що призвело до скорочення кількості кваліфікацій професійної освіти і навчання (ПОН). Проте об'єм кваліфікацій не розширюється, оскільки він визначається роботодавцями, внаслідок чого відбувається інтерпретація узагальнених описів одиниць кваліфікації, з точки зору специфіки конкретного робочого місця.

За існуючим у Великобританії законодавством кваліфікації, що присвоюються після реалізації програм навчання, фінансованих державою, підлягають затвердженню органом із кваліфікацій освітніх програм. Система охоплює практично всі кваліфікації, кожна з яких заснована на наборі стандартів, розроблених в галузях і секторах, орієнтованих на вимоги конкретної професійної діяльності. Ці стандарти лежать в основі програм, що реалізуються в установах професійної освіти [61].

**Досвід Федеративної Республіки Німеччини (ФРН).** У Федеративній Республіці Німеччині не існує єдиної цілісної системи кваліфікацій, оскільки діє декілька підсистем професійної освіти і навчання:

- освіта для отримання затверджених спеціальностей професійної освіти і навчання (поза навчальним закладом – дуальна система);
- програми отримання спеціальностей на базі навчальних закладів;
- програми отримання спеціальностей продовженого навчання, затверджених на федеральному і земельному рівнях;
- програми третинної освіти.

У ФРН кваліфікації присвоюються після закінчення програм: 3 рівень – дуальне навчання, професійне навчання на базі навчальних закладів і програми навчання асистентів; 4 – безперервне професійне навчання. До кваліфікацій можна віднести дипломи, що видаються навчальними закладами вищої освіти, – рівень 5. Федеральний рівень і рівень земель регулюють кваліфікації третього та четвертого 4 рівнів.

Згідно із Законом «Про професійне навчання», кваліфікації дуального професійного навчання присвоюються тільки у тому разі, якщо вони задовольняють критерій «наявності достатнього попиту на відповідні професії й уміння» [33; 34;107].

Процедури розробки кваліфікацій дуального професійного навчання припускають участь великої кількості організацій (роботодавців, працівників, представників федерального уряду і земель, міністерств освіти, економіки та галузевих міністерств). Природно, що така велика кількість учасників, кожен

з яких має власні інтереси, утрудняє саму процедуру. Кожна кваліфікація визначає рівень оплати праці і можливості кар'єрного зростання працівника.

У ФРН професійна освіта і навчання та вища академічна освіта підрозділяються на п'ять підсистем і три рівні. Як кваліфікації присвоюються вихідні кваліфікації після освоєння освітніх програм та програм навчання або ж екзаменаційні вимоги. Ці кваліфікації присвоюються після закінчення програм рівня Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО–ISCED) [61, 33-34].

**Досвід Ірландії.** В Ірландії система кваліфікацій знаходиться в процесі становлення і формується на основі досвіду, накопиченого в країнах Євросоюзу, закладеного в національний контекст, в т.ч. стратегії навчання впродовж усього життя. Напрацювання, здійснені в Ірландії, визнаються інноваційними й успішними в європейській освітній спільноті.

Створення системи кваліфікацій не є самоціллю – воно покликане забезпечити реалізацію основних державних політичних цілей. Національна кваліфікаційна система і програми навчання мають бути структуровані так, щоб забезпечувати як безперешкодний доступ до здобуття освіти, так і можливість мобільності й зростання в межах програм з метою повноцінної реалізації потреб і здібностей громадян.

В основі системи кваліфікацій лежить низка принципів:

- варіативність можливостей вступу на навчання для усіх категорій громадян;
- відповідність освітній політиці в області рівності прав на навчання, що визначена в Законі «Про рівний статус» (2000 р.) і в Законі «Про рівні права на зайнятість» (1998 р.);
- рівноцінність усіх сертифікатів одного рівня й отримання сертифікату означає можливість навчання за програмою, що приводить до отримання ще одного сертифікату на наступному рівні, де передбачено отримання сертифікату в тій же або суміжної області, а також просування потім на вищий рівень [115, с. 64].

Для успішного впровадження нової системи кваліфікацій передбачається створення системи інформаційної підтримки, доступної всім громадянам, що дає їм змогу планувати власне навчання на основі чіткого уявлення про наявні можливості отримання сертифікатів і їх різноманітність, а також про умови вступу, переходу і можливі перспективи.

Нині в Ірландії відбувається розробка стандартів при активній участі соціальних партнерів і всіх зацікавлених сторін.

*Досвід Іспанії.* В Іспанії тільки формується восьмирівнева система кваліфікацій. Існують три підсистеми освіти: дві системи представлено початковою професійною освітою і навчанням, організовуваних службою зайнятості, третя – третинною університетською освітою. Іспанія знаходиться на стадії переходу до комплексної системи, що охоплює стандарти та кваліфікації усіх рівнів і форм освіти й навчання, та об'єднує усю різноманітність існуючих систем професійних стандартів.

В Іспанії стандарти професійної освіти і навчання надають можливість задовольнити потреби громадян відповідно до діючих і перспективних вимог трудової діяльності, у зв'язку з чим кваліфікації професійної освіти і навчання засновані на розширеному понятті професійної компетенції. Передусім, визначаються цілі, яких необхідно досягнути за одиницями компетенції, потім на підставі найбільш значущих з них визначаються профілі професій. Ці профілі професій класифікуються за професійними рівнями та рівнями освіти, що встановлені Законом 1990 р., на регулювання системи освіти. Уся ця діяльність здійснюється Міністерством освіти і культури за участю трьохсторонніх органів, заснованих у рамках вищезгаданого Закону. При формуванні нової системи кваліфікацій їх об'єм залишається найпроблемнішим питанням, за яким визначаються істотні відмінності у позиції Міністерства освіти і культури та Міністерства праці.

Нині діють чотири системи кваліфікацій:

- у системі початкової професійної освіти на базі шкіл і коледжів;

- для курсового навчання, організованого Міністерством зайнятості;
- у системі автономних регіонів;
- у «системі класифікацій областей професійної кар'єри».

Нова система дають змогу встановити взаємозв'язок системи освіти з ринком праці; вона також уможлиблює здійснення акредитації одиниць для оцінки компетенцій працівників і підвищити порівнянність на секторному, регіональному і європейському рівнях.

В Іспанії для системи початкової професійної освіти діє «Каталог кваліфікацій регульованої професійної освіти», який підлягає регулярному оновленню. Оновлення Каталогу кваліфікацій здійснюється: за результатами секторного аналізу, що проводиться Іспанською службою зайнятості та Міністерством освіти і культури, в ході якого вивчається розвиток і зміни в цьому секторі і їх вплив на структуру професій; з урахуванням попиту на професійну освіту; відповідно до змісту й освітніх траєкторій в різних секторах і підсекторах іспанської економіки.

У розробці кваліфікацій беруть участь представники уряду, експерти сфери освіти і представники сфери праці [60; 115].

**Досвід Нідерландів.** У Нідерландах система кваліфікацій є чимось середнім між англійською і німецькою системами; там діють дві системи кваліфікацій. З одного боку, згідно із Законом, прийнятим в цій країні в 1997 р., кваліфікація повинна ґрунтуватися на одному або декількох широких і перспективних профілях професій. Ці профілі визначаються по кожному сектору економіки спільно із соціальними партнерами і підлягають затвердженню з їх боку. Таким чином, об'єм кваліфікації задається соціальними партнерами, як це має місце і у ФРН у секторі формальної професійної освіти. Одночасно в кожному секторі і підсекторі чітко простежується інтерес до розробки власних кваліфікацій, що суперечить інтересам як навчальних закладів професійної освіти, так і особам, що навчаються.

З іншого боку, з 1997 р. діє нова система кваліфікацій середньої освіти, яка має чотири рівні, та призначена, в тому числі, й для акредитації попереднього навчання та трудового досвіду. Ця система створювалася на основі досвіду розробки національних професійних кваліфікацій у Великобританії. У цій системі відсутня кореляція між кваліфікаціями і програмами професійної освіти.

Друга система включає кваліфікації вищої професійної освіти. При цьому під кваліфікаціями розуміється досягнення цілей програм.

З 1997 р. введені програми, спрямовані на освоєння ключових компетенцій. Вищі навчальні заклади розробляють освітні програми за профілями професій, затверджених на національному рівні, в яких 70% складає загальний національний компонент. Для цих програм під кваліфікаціями розуміються цілі, які мають бути досягнуті після закінчення навчання.

Ці системи кваліфікацій не містять класифікації сертифікатів (кваліфікацій) в частині програм навчання для працюючого населення. Існує власна внутрішня класифікація університетської освіти.

Тому в Нідерландах визнається необхідність оновлення системи кваліфікацій, викликана тим, що молодь повинна готуватися до професійної діяльності впродовж усього життя, а не тільки до виходу на ринок праці з однією-єдиною більш-менш вузькою спеціальністю [61].

**Досвід Фінляндії.** У Фінляндії рішення про національну систему кваліфікацій приймається Міністерством освіти. Щорічно система оновлюється з урахуванням змін у трудовій сфері і вимог роботодавців. Кваліфікації, засновані на компетенціях, мають модульну структуру. Кожна частина кваліфікації відповідає сегменту професійної компетенції. Вимоги до оцінки компетенцій затверджуються Національним управлінням освіти.

Кваліфікаційний сертифікат є офіційним документом, зміст якого відповідає базовій національній освітній програмі або вимогам кваліфікації, заснованої на компетенціях.



*Досвід Франції.* У Франції діє 6-рівнева класифікація дипломів для програм професійної освіти; ці дипломи охоплюють стандарти професійної освіти. З 1992 р. стандарти дипломів або кваліфікацій використовуються для акредитації попереднього трудового досвіду. Таким чином, у рамках цієї системи здійснюється визнання неформального навчання.

Загальною особливістю французьких сертифікатів є те, що вони визначаються кваліфікацією освіти або навчання і відповідною спеціалізацією. Низка кваліфікацій чітко пов'язана з організацією, що реалізовує програми навчання. Об'єм кваліфікації безпосередньо пов'язаний з конкретними дипломами або посвідченнями. Нині створюється загальна система кваліфікацій, яка об'єднає всі існуючі підсистеми. Система кваліфікацій корелюється з рівнями, встановленими Міністерством освіти.

У Франції спостерігається чітка орієнтація на широкі і мобільні кваліфікації. У кожному секторі економіки розробка кваліфікацій здійснюється самостійно, внаслідок чого часто прийняті рішення ґрунтуються не на реальній ситуації в конкретній професійній області, а на думках або інтересах зацікавлених сторін.

Системи національних кваліфікацій встановлюють зв'язок між результатами освіти або навчання і діяльністю, потрібною на ринку праці, з одного боку, та кваліфікаціями професійної освіти (чи загальної освіти) і дипломами, що видаються в системі освіти або навчання, з іншого.

Оскільки система кваліфікацій повинна відповідати очікуваним результатам різних груп зацікавлених сторін, то вона або спрямована на охоплення широкої різноманітності кваліфікацій шляхом простого їх зрівнювання і включення в систему всіх існуючих кваліфікацій (Великобританія, нові підходи у Франції і Іспанії), або система обмежується представленням кваліфікацій на підставі критеріїв для одного або декількох сегментів національної системи освіти (голландська, німецька і нині оновлювана система в Іспанії).

У Росії проблема створення єдиної системи кваліфікацій для вищої і професійної освіти стоїть дуже гостро. Її відсутність негативно позначається на регулюванні цих сегментів системи освіти і формуванні гнучких освітніх траєкторій, а також на забезпеченні зв'язку вимог до випускників з розвитком ринку праці і входження Росії в єдиний освітній простір.

Вирішення завдань щодо створення національної системи кваліфікацій є пріоритетним, тому доцільним є розширення міжнародної співпраці у рамках спільних проектів, які дають змогу об'єднати усі зацікавлені сторони Росії й оптимально врахувати наявний міжнародний досвід.

Кваліфікацію слід розглядати як частину інтегральної якості особи. Вона має бути максимально широкою і включати компонент загальної освіти, а також охоплювати більшу кількість функцій кваліфікації, об'єднуючи або інтегруючи трудові завдання, раніше реалізованих у рамках декількох трудових ролей.

Існують два принципи опису кваліфікацій:

- за орієнтацією на результати професійної освіти;
- за орієнтацією на рівні професійної освіти, від допрофесійного навчання – до технічної і вищої освіти.

У зарубіжній педагогіці широко використовується поняття «ключова кваліфікація», яке має самостійне значення.

Проблеми підготовки і підбору професійних кадрів, чиї знання, уміння і компетенції, тобто рівень кваліфікації, найточніше відповідає вимогам виробництва, зберігають актуальність вже не один десяток років. Необхідність створення і впровадження в практику нових ефективніших і надійніших підходів та методів дії і регулювання в цій сфері визначається зростаючою значущістю людського капіталу в подоланні соціально-економічних проблем сучасного суспільства. До таких проблем відносяться: прискорення темпів оновлення виробництва, що приводить до швидкого «застарівання» отриманих кваліфікацій і вимагає їх постійного оновлення; посилення міграційних процесів, внаслідок чого в розвинених країнах

збільшується доля населення з низьким рівнем кваліфікації, посилюється соціальне розшарування суспільства і його дестабілізація; поява нових глобальних ризиків і загроз (екологічні проблеми, боротьба з тероризмом та ін.), подолання яких вимагає значних фінансових витрат і, отже, призводить до скорочення засобів, що виділяються на вирішення інших проблем. Аналіз зарубіжного досвіду показує, що розвинені країни ведуть цілеспрямовану і послідовну роботу по формуванню цілісної системи забезпечення стійкого соціально-економічного розвитку, в основі якої лежить формування партнерських взаємовигідних стосунків між різними сферами суспільства. Створення конструктивних механізмів взаємодії сфери праці та сфери освіти, що підвищують ефективність і знижують витрати (тимчасові, фінансові, людські та ін.) на процес підготовки і використання професійних кадрів, є одним з елементів такої системи.

Професійні стандарти – документи, що встановлюють вимоги до знань, умінь, компетенцій, досвіду, системи цінностей і особистих якостей, необхідних для виконання певної роботи або професійних обов'язків, розглядаються нині зарубіжними та вітчизняними експертами як один з інструментів, що дає змогу створити стійку й ефективну взаємодію сфери праці і сфери освіти, забезпечити раціональне використання людських ресурсів і, зокрема, сприяти стійкому розвитку суспільства [97;115].

Структура і зміст професійних стандартів варіює в широких межах і залежить від низки чинників, наприклад: від характеру професійної діяльності, що регламентується стандартом; від конкретних завдань, що вирішуються цим стандартом, та визначених відповідними нормативними документами; а також від методів їх створення. Професійні стандарти можуть бути внутріфірмовими (розроблятися і використовуватися у рамках одного/декількох споріднених підприємств), галузевими, регіональними, національними і міжнародними.

В останні 20 років діяльність по розробці, вдосконаленню і широкому впровадженню в практику професійних стандартів розвивається у світі по

декількох напрямках. По-перше, відбувається рух від локальних галузевих систем стандартів до формування загальнонаціональних систем. Ця тенденція відзначається в таких країнах, як: Австралія, Канада, Великобританія, США, Німеччина, Японія, Нідерланди, Чилі, Малайзія, Філіппіни, Туреччина, Румунія та ін. По-друге, розробляються нові підходи і методи формування та використання професійних стандартів. Вони починають активно застосовуватися як у сфері праці, забезпечуючи кероване кар'єрне зростання та професійний розвиток, так і в сфері освіти, де створюють основу для розробки програм професійної підготовки і ефективніших методів оцінювання та атестації результатів професійного навчання. По-третє, збільшується коло «користувачів» професійними стандартами. Воно охоплює не лише співробітників кадрових служб чи служб, що відповідають за внутріфірмову підготовку персоналу, але й роботодавців та працівників, які здобувають професійну освіту різного рівня, викладачів та керівників навчальних закладів тощо. По-четверте, розширюється обмін досвідом по проблемах формування і використання професійних стандартів. Все більше і більше країн в різних регіонах світу починають розробляти і застосовувати загальнонаціональні професійні стандарти. У цей список входять розвинені економічні країни, країни Азії і Латинської Америки, Центральної і Східної Європи, колишні радянські республіки [61; 63; 97].

Проблеми забезпечення якості робочої сили, формування ефективних механізмів її підтримки і підвищення, взаємодії сфери праці і сфери освіти мають велике значення для України. Політична і соціально-економічна криза 90-х років минулого століття призвели до демонтажу діючої системи забезпечення якості робочої сили. І сьогодні наша країна прагне створити механізми, що ефективно працюють в умовах ринку, замінивши ними методи, які використовувалися в плановій економіці.

Використання професійних стандартів, на думку зарубіжних політиків, практиків, експертів та дослідників, вносить вагомий вклад у розвиток і функціонування як сфери праці, так і сфери освіти.

У сфері праці професійні стандарти сприяють:

- формуванню і підтримці високого професійного рівня робочої сили, що максимально відповідає потребам виробництва і, отже, забезпечує підвищення продуктивності та конкурентоспроможності;
- визначенню й формуванню потреб в робочій силі і професійній підготовці;
- ефективному, обґрунтованому підбору кадрів і проведенню «внутріфірмового» професійного навчання;
- проведенню перевірки, атестації і сертифікації кваліфікацій;
- розвитку мобільності робочих кадрів тощо.

У сфері освіти професійні стандарти використовуються для:

- розроблення програм професійної підготовки, методів оцінки, сертифікації й акредитації усіх видів професійного навчання, що відповідають потребам економіки;
- забезпечення розроблення освітніх програм різного рівня і виду та посилення цілісності усієї системи професійної підготовки і, отже, побудови ефективної і гнучкої системи, здатної швидко й адекватно реагувати на зміни в соціально-економічній сфері.

Використання професійних стандартів дає змогу:

роботодавцям: підвищувати продуктивність, покращувати якість виробництва та послуг, і тим самим не лише підтримувати, але й посилювати свою конкурентоспроможність; знижувати витрати на підбір кадрів і проведення внутріфірмового навчання; ефективно оновлювати знання, уміння й компетенції співробітників;

працівникам: визначати уміння і знання, необхідні для конкретної професії; точніше оцінювати потреби й можливості в професійній підготовці; визначати і реалізувати чіткі шляхи кар'єрного зростання; отримувати

рекомендації для проходження сертифікації/акредитації; підвищувати свою мобільність у рамках національної економіки.

У різних країнах професійні стандарти розрізняються як по структурі, так і за змістом.

В одних стандартах описані трудові функції та дії в рамках конкретної професії/області професійної діяльності, що входить до неї, тоді як інші включають додаткові описи компетенцій або тільки перелік необхідних компетенцій.

Окрім цього, в деяких країнах стандарти містять інформацію про організаційний контекст, в якому здійснюється трудова діяльність; в окремих стандартах вказується необхідне устаткування й інструменти, якими повинен уміти користуватися працівник. Ці відмінності зумовлені різним розумінням терміну «компетенція» та прийнятому в країні макетом професійного стандарту.

Так, наприклад, компетенції в національній системі кваліфікацій Великобританії і в національних професійних стандартах відображають здатність людини виконувати необхідні трудові функції згідно з вимогами стандарту. Компетенції умовно поділяються на одиниці компетенцій і описуються в термінах знань і вмінь, які можуть бути виміряні. Цей підхід іноді називають «функціонально-біхевіористським», оскільки компетенції виявляються в процесі функціонального аналізу, а освоєння або «неосвоєння» компетенцій залежить від того, наскільки успішно вони можуть бути продемонстровані [61; 63].

У Франції компетенції трактуються як ресурси, що використовуються людиною для здійснення діяльності (наприклад, для вирішення проблем) у конкретній ситуації. Компетенції мають когнітивну, досвідну та поведінкову складову й актуалізуються в діяльності в конкретному організаційному контексті. Такий підхід об'єднує індивідуальний «вимір» компетенції як знаряддя людини та її організаційний і контекстуальний вимір. Методика, що використовується у Франції при розробці професійних стандартів, допомагає

формувати стандарти з урахуванням умов праці та організаційних контекстів, в яких здійснюється трудова діяльність/трудові завдання. Подібні підходи використовуються в Бельгії. У Франції і Бельгії, наприклад, існують два типи професійних стандартів: одні описують трудову діяльність – стандарти діяльності; інші розробляються й використовуються у сфері праці та зайнятості – стандарти професій, і включені у так званий Перелік професій і занять.

Структури, що присвоюють кваліфікації, розробляють стандарти діяльності, що співвідносяться з одним або декількома стандартами професій.

У Німеччині поняття компетенції дії (Handlungskompetenz) пов'язане з поняттям професія (Beruf), предметно-орієнтоване та відображає здатність людини діяти адекватно і відповідально. Аспекти Handlungskompetenz включають:

- ✓ предметну компетенцію (Fachkompetenz);
- ✓ особистісну компетенцію (Personalkompetenz);
- ✓ методичну компетенцію (Methodenkompetenz);
- ✓ соціальну компетенцію (Sozialkompetenz).

Професії об'єднуються в області діяльності, з якими пов'язані уміння та знання, і таким чином забезпечується зв'язок різних аспектів компетенції.

При подібному холастичному розумінні компетенції, знання трудових процесів стає важливою частиною професійної компетенції, а відображення та аналіз таких знань стають основою при розробці освітніх стандартів. Подібні підходи використовуються у Швейцарії та Австрії, де системи професійної освіти і навчання реалізують німецьку модель.

У Великобританії національні професійні стандарти є одним з елементів системи забезпечення якості робочої сили, в яку, окрім стандартів, входять такі компоненти:

- мережа галузевих кваліфікаційних рад, які визначають і прогнозують знання, уміння і компетенції, необхідні в економіці;

- програми професійної освіти і підготовки, що охоплюють вікові групи від 14 років та забезпечують зв'язок різних типів навчання, починаючи з базових рівнів та закінчуючи потім рівнями ВНЗ;

- рамка кваліфікацій, що складається із шести рівнів та об'єднує усі можливі шляхи освіти й професійної підготовки;

- автономні коледжі та приватні навчальні заклади, що реалізують програми професійного навчання і підготовки та тісно співпрацюють з регіональними організаціями і місцевим бізнесом для забезпечення відповідності програм підготовки вимогам сфери праці цього регіону.

В Австралії розробка і практичне використання професійних стандартів почалися у зв'язку з формуванням національної системи професійної підготовки, що припускало розробку і використання єдиних для усіх регіонів принципів, підходів та інструментів функціонування і розвитку професійної освіти. Починаючи з 90-х років минулого століття, в країні було ініційовано та реалізовано декілька стратегічних програм розвитку професійної освіти. У результаті цих дій була сформована Рамка національної професійної підготовки, основу якої складають три ключові елементи, покликані забезпечити високу якість та порівнянність, сумісність і транспарентність професійної освіти й підготовки на всій території країни при збереженні самобутності, індивідуальності й самостійності регіонів в питаннях освіти.

Австралійська рамка кваліфікацій описує національні кваліфікації, починаючи з рівня атестата про повну середню освіту і закінчуючи рівнем доктора філософії, та об'єднує їх в єдину систему. Австралійська рамка якості навчання – набір національно узгоджених принципів, підходів, механізмів та стандартів якості навчання і оцінювання (атестації), що проводяться освітніми установами. Професійні стандарти – набір національно прийнятих стандартів і кваліфікацій, що дають змогу визначити та атестувати кваліфікацію працівника. Професійні стандарти описують професійні навички і знання, необхідні для ефективної роботи, але вони не регламентують процесу і змісту (навчальний план, програми) навчання.



Розробка стратегії навчання здійснюється викладачем і залежить від конкретних умов та обставин, а також здібностей та потреб особи, яка навчається [61].

У розробці професійних стандартів беруть участь такі організації та структури :

- Ради з галузевих кваліфікацій;
- Національна рада за якістю;
- Регіональні організації управління професійної освіти і підготовки;
- Департамент (Міністерство) освіти, науки і професійної підготовки;
- Національний координаційний комітет з реалізації (управління) проектів;
- Міністерська рада (Ministerial Council).

У Канаді федеральний уряд за підтримки і у взаємодії з регіональною владою й організаціями, що представляють роботодавців, профспілки, освіти ініціювало і розвиває ряд проектів, покликаних забезпечити: відповідність професійної підготовки вимогам виробництва; підвищення ефективності регулювання проблем зайнятості, професійного/кар'єрного зростання; підвищення якості професійної підготовки і, отже, якості робочої сили; визнання на усій території країни документів (професійних умінь), виданих в різних провінціях. У рамках цих програм, одним з напрямів діяльності є розробка і впровадження в практику професійних стандартів, що визнаються на національному рівні.

Нині в державі існують два типи національних професійних стандартів: стандарти, що розробляються та використовуються в рамках, і стандарти, що створюються галузевими радами в рамках галузевої партнерської ініціативи.

Програма «Червоний друк», що функціонує більше п'ятдесяти років, сприяє розвитку загальнонаціональної мобільності кваліфікованих робітників. Вона забезпечує стандартизацію програм професійної підготовки

на виробництві та процедур сертифікації, діючих в різних провінціях (регіонах). Для отримання сертифіката в рамках програми «Червоний друк» необхідно скласти спеціальний іспит (іспит міжрегіональних стандартів), зміст якого формується виходячи із спеціально створених професійних стандартів. Нині список професій цієї програми включає 49 найменувань. Отримання такого сертифіката дає можливість працевлаштування в будь-якому регіоні Канади, незалежно від місця отримання кваліфікації.

Розробка професійних стандартів у рамках програми «Червоний друк» організовується, фінансується та здійснюється федеральним урядом (Департаментом людських ресурсів і професійного розвитку Канади) при активній участі регіональних структур, відповідальних за професійну підготовку, а також широкого кола експертів і менеджерів. Процес узгодження та затвердження професійних стандартів включає його обов'язковий розгляд і затвердження в регіональних органах, регулюючих професійну підготовку на виробництві. Після внесення зауважень і доповнень, документ затверджується Канадською радою директорів професійної підготовки на виробництві і розміщується у відкритому доступі на сайті програми «Червоний друк» [62; 97].

Досвід зарубіжних країн вказує, що створення якісних професійних стандартів, їх ефективне використання та підтримка (оновлення, розвиток) вимагає врегулювання низки проблем, зокрема:

- залучення всіх зацікавлених сторін до роботи по формуванню (створенню) та використанню професійних стандартів, раціональний розподіл повноважень між ними, при цьому особливу увагу необхідно приділяти ролі й участі роботодавців у цьому процесі;
- формування організаційних механізмів розробки та підтримки професійних стандартів, які б сприяли своєчасному і якісному оновленню стандартів та забезпечували б спадкоємність «нових» і «старих» стандартів.

Зв'язок професійних стандартів і кваліфікацій в різних країнах забезпечується по-різному. Як вже вказувалося вище, у ряді країн професійні

стандарти розробляються окремо і виконують функцію класифікації професійних областей, з якими можуть співвідноситися різні кваліфікації і один або декілька стандартів. Типовий приклад таких стандартів спостерігається у Великобританії. Такі стандарти характерні для систем, що відносяться до ліберального типу регулювання, де існують різні структури, що мають повноваження реалізовувати програми, засвоєння яких дає можливість встановлювати кваліфікації. Інша група включає країни, де розробка професійних стандартів інтегрована в процес проектування освітніх стандартів. При розробці кожної кваліфікації в рамках першого етапу розробляються професійні стандарти, які служать основою для освітніх стандартів. Ця модель характерна для країн з державною системою регулювання. До цієї групи відносяться більшість держав континентальної Європи. До третьої групи входять країни, де реалізовується змішана модель.

Вимоги професійних стандартів лежать в основі кваліфікацій у таких країнах, як: Австрія, Бельгія, Болгарія, Данія, Естонія, Франція, Німеччина, Угорщина, Ісландія, Ірландія, Італія, Латвія, Ліхтенштейн, Литва, Мальта, Нідерланди, Польща, Португалія, Румунія, Словенія, Іспанія, Швейцарія, Туреччина, Великобританія. Одночасно спостерігаються відмінності, з точки зору формату та інституціональних процедур, як розробки професійних стандартів, так і врахування їх вимог при формуванні кваліфікацій і освітніх програм. Так, в Ірландії, Фінляндії, Норвегії, Швеції не існує професійних стандартів у тій формі, як вони існують, наприклад, у Великобританії або у Франції.

Проте усі кваліфікаційні стандарти і освітні програми формуються спільно з роботодавцями у рамках чітко структурованих процедур, орієнтованих на визначення результатів навчання, які мають значення для роботодавців і, по суті, на основі використання методу функціонального аналізу.

Як відомо, в зарубіжній практиці після рівня початкової професійної освіти, що забезпечує ефективний вихід людини на ринок праці, наступними

є кваліфікації безперервної професійної освіти, які вимагають практичного досвіду роботи та отримання додаткових, глибших знань і розширення діапазону компетенцій. Освоєння кваліфікацій безперервної професійної освіти припускає обов'язкове володіння кваліфікацією попереднього рівня/кваліфікаціями нижчих рівнів. У цьому полягає принциповий підхід, покладений в основу розробки європейської рамки кваліфікацій та національних рамок кваліфікацій [61; 62].

Професійні стандарти формуються з окремих одиниць, кожна з яких описує вимоги до виконання конкретної трудової функції. Це дає змогу виявити той набір одиниць, який є необхідним і достатнім для отримання відповідної кваліфікації, що підтверджує право людини на здійснення конкретної професійної діяльності. При цьому кожна одиниця містить перелік дій, що входять в цю функцію, необхідні знання та уміння, а також вказівку на ступінь складності цих дій і рівень відповідальності та самостійності при їх виконанні, що забезпечує вимірність закладених вимог і можливість формування на їх основі механізмів оцінки та сертифікації кваліфікацій.

Структура професійних стандартів також уможливорює визначити одиниці стандарту, які можуть скласти зміст додаткового професійного навчання, тобто «розширення» кваліфікації по горизонталі, освоєння додаткових спеціалізацій, що неминуче відбувається в трудовому житті у рамках процесу, який у нас прийнято називати «підвищенням кваліфікації».

Таким чином, освоєння відповідного набору одиниць ПС приводить до отримання кваліфікації певного рівня або до розширення об'єму кваліфікації, що дає змогу сформувати чітку типологію кваліфікаційних сертифікатів, котра може включати:

- основні кваліфікаційні сертифікати, що видаються після проходження процедур підтвердження наявності компетенцій, відповідних встановленому кваліфікаційному рівню та отриманих як в результаті освоєння програм

формальної освіти, так і компетенцій, що підтверджують освоєння більш високого рівня кваліфікації в процесі трудової діяльності;

- додаткові кваліфікаційні сертифікати, що підтверджують розширення обсягу кваліфікації по горизонталі в процесі навчання або трудової діяльності за рахунок освоєння додаткових компетенцій, що не приводять до підвищення кваліфікаційного рівня [61; 113].

На підставі вищевикладеного можна зробити висновки:

- без професійних стандартів не може бути ефективних освітніх стандартів, проектування змісту професійної освіти;

- у країнах Євросоюзу розрізняють три основні організаційні моделі професійної освіти: модульна система національної професійної кваліфікації у Великобританії; освітня французька система, для якої характерне державне регулювання; дуальна система професійної освіти у ФРН, яка поєднує державні, ринкові і корпоративні компоненти управління;

- зарубіжний досвід у сфері професійної освіти потрібний з точки зору використання ефективних стратегій забезпечення якості і зразків кращого досвіду в системі професійної освіти в Україні [118]. Досягнення високої якості освіти – одна з найбільш актуальних проблем освіти в країнах Євросоюзу. Так, в листопаді 2003 року, в Копенгагені, міністрами освіти європейських країн була прийнята Декларація Європейської Комісії з розвитку співпраці в області професійної освіти в Європі, в якій визначено, що першочерговими завданнями є розвиток співпраці в області освіти, забезпечення якості з акцентом на обмін моделями і методами, а також вироблення загальних критеріїв і принципів якості для професійної освіти.

Зміст освіти повинен забезпечувати адекватний сучасності рівень загальної та професійної культури суспільства, інтеграцію людини у світову культуру, сприяти толерантності, взаєморозумінню між людьми.

За результатами аналізу: уточнено, що нині в країнах Євросоюзу розрізняють три основні організаційні моделі професійної освіти: модульна

система національної професійної кваліфікації у Великобританії; освітня французька система; дуальна система професійної освіти у ФРН.

На наш погляд, більш за все до вітчизняної професійної освіти підходять елементи освітньої французької системи, для якої характерне її державне регулювання. Вивчення цього зарубіжного досвіду у сфері професійної освіти потрібне з точки зору використання ефективних стратегій забезпечення якості в системі професійної освіти в Україні.

### **1.3. Наукові підходи до проектування змісту професійно-технічної освіти майбутніх кваліфікованих робітників**

Проблема взаємодії професійних навчальних закладів і підприємств, відбору і проектування змісту освіти впродовж століть привертала увагу вчених і практиків. У педагогіці є велика кількість різних теорій визначення змісту освіти: дидактичного матеріалізму або енциклопедизму (Я. Коменський, Дж. Мільтон); дидактичного формалізму (Геракліт, Цицерон, І. Герbart, Спенсер, Ж. Піаже); дидактичного утилітаризму або прагматизму (Дж. Дьюї, Р. Кершенштейнер, Е. Келлі та ін.).

Активна розробка різних аспектів педагогічного проектування змісту освіти проводилася в педагогіці 80-х років минулого століття (Ю. Бабанський, В. Ледньов, І. Лернер, М. Скаткін, В. Краєвський та ін.).

Однією з причин, що гальмують цей процес, є відсутність цілісної дидактичної теорії проектування змісту професійно-технічної освіти. Феномен змісту ПТО полягає в тому, що професійно-технічна освіта є невід'ємною складовою безперервної професійної освіти. Особливу значимість набуває наукове розроблення змісту ПТО на основі компетентнісного підходу, що має спрямованість на випереджальний професійно-особистісний саморозвиток майбутніх кваліфікованих робітників. Проте до теперішнього часу у змісті підготовки майбутніх кваліфікованих робітників залишається пріоритетною орієнтація на знання,

уміння та навички. Тим самим домінують технократичний і центристський підходи до моделювання змісту професійно-технічної освіти, що підтримує тенденцію формування майбутнього кваліфікованого робітника як виконавця, не готового самостійно приймати рішення і використовувати набуті знання і вміння в нестандартних професійних ситуаціях. Тоді як сьогоdnішній ринок праці потребує професійно мобільних кваліфікованих робітничих кадрів, готових до зміни виконуваних професійних завдань, до зміни робочого місця, здатних швидко освоювати нові види робіт, нові спеціальності.

Оскільки на професійну мобільність впливають різні чинники, в обґрунтуванні програми і методики дослідження нами було передбачено, що на сучасному етапі розвитку суспільства кваліфікованому робітнику для професійної мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці недостатньо володіти тільки спеціальними професійними знаннями та вміннями. Спроби вийти за рамки знаннєвої парадигми зумовили потребу принципової зміни практики «проектування змісту професійно-технічної освіти», що потребує зміни підходів до розробки Державних стандартів професійно-технічної освіти нового покоління. Дослідники проблем професійної педагогіки та управління освітою запропонували ввести додаткові інтегративні показники: особистісний розвиток (В. Загв'язинський), активна громадянська позиція (В. Караковський), прагнення до життєвої самореалізації (Б. Гершунський), професійна відповідальність (Г. Яворська), професійне виховання (О. Дубасенюк) та ін. Одним із шляхів розв'язання цієї проблеми є врахування в освітніх стандартах компетенцій, компетентностей та метапрофесійних якостей. Для успішного проектування змісту професійно-технічної освіти на засадах компетентнісного підходу варто виокремити ключові (базові) компетентності, для яких характерні такі особливості: багатофункціональність, надпредметність, міждисциплінарність, багатовимірність (особистісні якості, інтелектуальні здібності, комунікативні уміння), опора на певний рівень

інтелектуального розвитку (абстрактне, критичне, технічне, економічне мислення, саморефлексія тощо).

Компетенції характеризуються як загальна здатність, що виявляється і формується в діяльності. На відміну від знань, умінь та навичок, які передбачають дію за зразком, «компетенція передбачає наявність досвіду самостійної діяльності на основі універсальних знань»; поліфункціональні метапрофесійні якості забезпечують якість праці в суміжних професіях, екстрафункціональні метапрофесійні якості забезпечують гнучкість орієнтації на ринку праці.

Таким чином, викладене вище зумовило необхідність дослідження проблеми проектування змісту професійно-технічної освіти на різних рівнях: методологічному, теоретичному і практичному.

*Методологічний рівень* відображає взаємодію та зв'язок фундаментальних наукових підходів до вивчення проблеми: *системний підхід* дає можливість розглядати навчально-виробничий процес з підготовки майбутніх кваліфікованих робітників з позицій цілісності, взаємовпливу і взаємозумовленості його компонентів, виявити його структуру, особливості організації та механізми управління ним; *функціональний* спрямований на визначення та диференціацію функцій суб'єктів навчально-виробничого процесу, спрямованого на підготовку майбутніх професійно мобільних кваліфікованих робітників; *синергетичний* забезпечує адаптацію дидактичних аспектів ідей синергетики в зміст професійно-технічної освіти, їх творчого використання у моделюванні, управлінні навчально-виробничим процесом та прогнозуванні розвитку освітніх систем; *компетентнісний* передбачає застосування конструктів: компетентностей, компетенцій та метапрофесійних якостей; *аксіологічний* уможливорює підпорядкування змісту навчання майбутніх кваліфікованих робітників формуванню у них якостей, необхідних для виконання виробничих завдань та професійного розвитку особистості; *полісуб'єктний* передбачає єдність особистісно орієнтованого та діяльнісного аспектів, відображає сутність гуманістичної



психології і педагогіки, дає можливість розглядати підготовку майбутніх професійно мобільних кваліфікованих робітників як результат цілеспрямованого професійного навчання, як спосіб професійної самореалізації особистості; *культурологічний* дає можливість розглядати підготовку кваліфікованих робітників до професійної діяльності як інтеграцію особистісного, інтелектуального і професійного зростання, формування елементів професійної культури, що створює умови для відповідного самовизначення та самореалізації особистості.

Виникнення нових соціально-економічних відносин в Україні викликало необхідність перебудови не тільки всіх соціальних інститутів, але й такої важливої галузі як професійно-технічна освіта. Одним з важливих завдань реформування ПТО в Україні є підвищення привабливості системи професійно-технічної освіти для потенційних інвесторів і соціальних партнерів та укріплення її зв'язку з ринком праці.

Сьогодні, як зауважують В. Кремень та В. Ільїн, виникає «нова антропосоціальна структура, зумовлена становленням нового способу розвитку людської цивілізації, яку по праву називають *техногенною*. Її характерні риси – самоорганізація, саморозвиток і креативне мислення» мають винятково важливе методологічне значення для педагогічної науки»[69, с.3].

На думку академіка Н. Ничкало, «уміння протистояти новим викликам потребує прогностичності, інноваційності, високої професійності, глибокого бачення процесів, що відбуваються в нашому суспільстві на початку XXI століття. Лише в системній діяльності на всіх рівнях, органічній єдності професійно-педагогічної дії можна досягати того високого цивілізаційного рівня, якого потребує сучасна доба» [93, с.8].

Домінуючою цінністю в суспільстві стає високий рівень професійної освіти працівників, зумовлений широким поширенням інформаційних технологій, що швидко оновлюються, та інтенсивним інформаційним обміном на міжнародному, державному і регіональному рівнях. Ці процеси

визначають конкретні вимоги до рівня професійної компетентності фахівців різного рівня.

Розглянемо найбільш значимі, на нашу думку, методологічні основи проектування змісту професійно-технічної освіти на засадах компетентнісного підходу.

Методологічний підхід до розробки теоретичних основ проектування змісту професійно-технічної освіти передбачає: по-перше, діалектичний взаємозв'язок педагогіки з такими науками як філософія, економіка, соціологія, психологія, фізіологія, а також з технічними і технологічними науками; по-друге, єдність і взаємозв'язок прогностичної і професійно-педагогічної концепції в розв'язанні основних завдань, педагогічних проблем; по-третє, системний аналіз і синтез досліджуваних предметів і явищ, що дає змогу встановити, елементарний структурний і функціональний склад об'єкта; по-четверте, міждисциплінарне передбачення розвитку професійно-педагогічних систем в професійній освіті.

Теоретичними основами професійно-технічної освіти є загальні тенденції, ідеї, узагальнення і висновки соціально-економічного, науково-технічного, культурологічного, психолого-педагогічного розвитку; філософської теорії пізнання, теорії професійної діяльності, розвитку особистості, теорії міждисциплінарної інтеграції і політеорії.

Стратегічними напрямками розробки теорії педагогічного проектування є: визначення прогностичних передбачень розвитку системи професійно-технічної освіти, утворення нової педагогічної системи проектування, розробка методологічних основ цієї системи, закономірностей і принципів її функціонування.

Для розв'язання поставлених завдань вивчались питання взаємозв'язку науки і перспективних тенденцій розвитку економіки, виробництва, техніки, культури, ідеї інтеграції в науці, техніці, виробництві, ідеї інтенсифікації та індустриалізації наукових досліджень в професійно-технічній освіті, питання інтеграції знань, технологізації наукових досліджень, питання розробки

наукових концепцій розвитку сучасної професійно-технічної освіти на основі прогностичної функції педагогічної науки, розробки прогностичної моделі кваліфікованого робітника, економіко-професійної і педагогічної прогностики підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, інноваційних процесів досягнення професіоналізму діяльності тощо.

Теорія педагогічного проектування повинна враховувати співвідношення соціальних, економічних, технічних, педагогічних прогнозів, вона має бути діалектично обґрунтованою і передбачати випереджальний розвиток професійно-педагогічних систем. Тому розроблення професійно-педагогічної концепції є актуальним завданням в сучасних умовах групування професій, динамічності змісту освіти, проектування інтенсивних освітніх систем, механізмів їх реалізації в педагогічній практиці.

Метою розробки теоретичних основ педагогічного проектування в системі професійно-технічної освіти є системне цілеспрямоване визначення і актуалізація мети, змісту, форм, методів, засобів, критеріїв на всіх рівнях прогнозування, абстрагування, їх конкретизація.

Основною функцією розв'язання наукової проблематики є забезпечення постійної відповідності між змінюваними соціально-економічними вимогами до особистості і професійно-технічної освіти та їх відображенням в перерахованих категоріях освітньої системи.

Сучасний період розвитку суспільства характеризується стійкими закономірностями суспільно-політичного, науково-технічного і морального порядків, серед яких можна виділити: зростання наукомістких виробництв, що потребують для ефективної роботи персоналу з фаховою освітою; інформаційний вибух, що приводить до збільшення обсягів інформації і потребує від фахівця здатності й навичок до самоосвіти, включення в систему безперервної освіти й підвищення кваліфікації; швидку зміну технологій, що викликає моральне старіння устаткування й вимагає від фахівця доброї фундаментальної підготовки і здатності швидко освоювати нові технології; пріоритетність наукових досліджень, що здійснюються на

стику різних наук, успішність яких залежить від наявності глибоких і широких фундаментальних знань; комп'ютеризацію, що приводить до автоматизації як фізичної, так і розумової праці й, як наслідок, до зростання цінності творчої неалгоритмизованої діяльності й попиту на фахівців, здатних таку діяльність здійснювати.

Вплив виділених закономірностей на професійно-технічну освіту виокремлює такі тенденції її розвитку, як: фундаменталізація (поглиблення й розширення фундаментальної підготовки при скороченні загальних і обов'язкових дисциплін за рахунок ретельного відбору матеріалу, системного підходу до змісту й виділення його основних інваріантів); індивідуалізація (збільшення числа факультативних курсів за вибором учня, впровадження навчання за індивідуальними планами з урахуванням індивідуальних потреб, інтересів, схильностей, здатностей учнів при виборі форм і методів навчання); гуманізація й гуманітаризація (орієнтація на розвиток особистості професіонала, адже «підготовка «технарів» високого рівня без гуманітарних знань і «ліриків» без природничо-наукової бази стає неможливою») [24, с.6].

У педагогічній науці поширені три концепції змісту освіти [66]. Перша абсолютизує роль науки в системі культури людського суспільства, однак при цьому залишається осторонь ряд важливих якостей особистості, формування яких має бути неодмінною характеристикою фундаментальної освіти (наприклад, здатність до самостійної творчості). Прихильники другої концепції представляють зміст як сукупність знань, умінь та навичок, які повинні бути засвоєні учнями. Характер цих ЗУНів не розкривається, що робить це визначення зручним для людей з різними поглядами. Фундаментальність освіти як явище в цьому розумінні потребує уточнення. З одного боку, фундаментальна освіта передбачає поглиблену підготовку з певного напрямку, вивчення складного кола питань з основних галузей науки, тобто «освіта вглиб». З іншого боку, фундаментальна освіта є поєднанням різнобічного гуманітарного й природничо-наукового знання на основі

вивчення певного кола питань з основних галузей знань як даного напрямку науки, так і загальноосвітніх дисциплін, без яких немислима інтелігентна людина, тобто «освіта вшир». До фундаментальних дисциплін науковці відносять науки, основні визначення яких, поняття й закони первинні, не є наслідками інших наук. Третя концепція розглядає зміст освіти «як педагогічно адаптований соціальний досвід людства ізоморфний людській культурі у всій її структурній повноті» [136, с.3-4].

Як зауважує В. Краєвський, зміст освіти повинен включати, крім «готових» знань і досвіду здійснення діяльності за стандартом, за зразком, також і досвід творчої діяльності, і досвід емоційно-ціннісних відносин [66]. За нинішніх умов професійно-технічні навчальні заклади повинні перейти до підготовки такого кваліфікованого робітника, який був би здатний до професійної мобільності і до «вибудовування своєї життєдіяльності». А тому значно зростає роль фундаментальних знань і вмінь, що дають змогу фахівцеві швидко переучуватися і якісно освоювати нові виробничі й технологічні процеси. У результаті, фундаменталізація професійно-технічної освіти стає неодмінною й провідною умовою в системі підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Саме на її основі найбільш ефективно можуть бути сформовані такі якості майбутнього кваліфікованого робітника сучасного виробництва, як: професійна мобільність, здатність до постійного саморозвитку і самоосвіти, здатність до гнучкого мислення тощо.

Незаперечною умовою підвищення ефективності системи професійно-технічної освіти є її безперервне самооновлення. У комплексі необхідних сьогодні для професійно-технічної освіти змін особливий акцент робиться на оновленні її змісту на основі компететнісного підходу. Зауважимо, що це не самоціль, а один із ключових елементів зміни системи професійно-технічної освіти, який разом з іншими її принциповими змінами допоможе підняти систему ПТО на рівень, що відповідає європейським і світовим стандартам підготовки кваліфікованих робітничих кадрів. Тому питання проектування змісту ПТО набувають особливої актуальності в контексті реформування

системи професійно-технічної освіти.

Педагогічне проектування є складним самостійним явищем, розуміння якого неможливе без звернення до технічних і гуманітарних витоків, традицій і сучасних досягнень педагогіки, що в свою чергу, визначає його методологію і перспективи подальшого розвитку. Загальна теорія проектування складається зі знань по визначенню методів діяльності і технологій її організації, організації способів взаємодії при створенні різних конструкцій із розв'язання соціальних проблем. Педагогічне проектування має технічні корені (інженерія, архітектурне будівництво, машинобудування тощо).

Слово «проектування» походить від слова «проект», відомого в українській мові з початку XVIII століття, і виходить з латинської «projektus», що означає «витягування», «витягнуте положення», в перекладі з латинської «проект» означає «кинутий вперед», тобто задум у вигляді прообразу об'єкту. Наукове осмислення процесу і результатів проектування як спеціального виду діяльності почалося на рубежі XX-XXI ст., до цього часу складається специфічна рефлексія і діяльність проектування, розгорнута проектна термінологія.

Передумови проектування взагалі, на думку В. Розіна, складаються ще в античності. У своїх лекціях із соціокультурного проектування і програмування він відзначає появу в даний період знакових засобів, на основі яких розробляються якісь споруди, наукові складові, філософія [41]. У роботах Платона «Держава» і «Закони» Платон накидає і детально обговорює проект того, що потім отримало назву «ідеальної держави». У «Державі», зокрема, він пише: «Так давайте ж займемося мисленням побудови держави з самого початку». Він не виступає тут як практик державного будівництва, а пропонує спочатку побудувати державу подумки. Це, в якомусь сенсі, одна з перших передумов проектування. Проектування – це, перш за все, те, що створюється як об'єкт, але створюється в думках». «Як відомо, – пише автор у своїй книзі «Етюди з соціальної інженерії: Від утопії до організації», –

жоден з проектів перебудови держави Платону здійснити не вдалося. Йому не випало мати освіченого правителя, і він не зміг захопити своїми ідеями вільних громадян. Не дивно, що на схилі років Платон з гіркотою пише в «Законах»: «Усьому сказаному зараз навряд чи коли-небудь випаде зручний час для здійснення, так, щоб все відбулося згідно нашому слову. Навряд чи знайдуться люди, які будуть задоволені подібним устроєм суспільства... Все це – як точна розповідь про сновидіння, точне майстерне ліплення держави і громадян з воску!» Задум і соціальні експерименти Платона, незважаючи на невдачу в практичному плані, ініціювали в історії європейської цивілізації численні наслідування і спроби проектування нового суспільного устрою і громадян. Наукове осмислення процесу і результатів проектування як спеціального виду діяльності почалося на рубежі XX-XXI ст., до цього часу складається специфічна рефлексія і діяльність проектування, розгорнута проектна термінологія.

Перше методологічне уявлення проектування як такого належить Розенбергу. Він ввів загальні уявлення про процес, маси процесу, організації процесу, організації морфології, необхідності аналізу процесу та інше, що є першим методологічним підходом у галузі проектування.

У 20-30 роки минулого сторіччя в літературі з'являється вимога проектувати соціальні запити, а не тільки заводи і будівлі. «Методологи проектування переконані, що проектувати можна все: місто, предметне середовище, науку, управління, поведінку людей, системи діяльностей і навіть саме проектування». «Основоположниками проектної парадигми в педагогіці, – на думку Зотової Н., – став А. Макаренко та інші видатні педагоги 20-х–30-х років XX ст., що виступили в ролі конструкторів нової педагогіки. «Все найкраще в людині, формування сильної, багатой натури необхідно спеціальним чином проектувати до наступного покоління будуть пред'явлені дещо змінені вимоги, причому зміни ці будуть вноситися поступово по мірі зростання і вдосконалення всього суспільного життя» [79].

Ідея, втілена в реальній практиці проектної діяльності А. Макаренка, мала важливе значення у формуванні теорії та практики проектування в сфері освіти. У 60-70 роки ХХ століття в СРСР мав місце розвиток методологічного руху, пов'язаного з іменами Г. Щедровицького, О. Генісарецького, К. Кантора у Всеросійському науково-дослідному інституті технічної естетики. Виникнення методології проектування було зумовлене, з одного боку, – необхідністю рефлексії досить розвинених видів проектування та формування нетрадиційних – у соціальній сфері, системне та організаційне, з іншого боку, поширення проектування в інші види діяльності.

Проектування в СРСР – провідний вид діяльності, всі інші її види оформляються через проектну. «Проектування – універсальний і самостійний в інтелектуальному і соціокультурному відношеннях тип діяльності, цілеспрямований на створення реальних об'єктів (і ефектів) із заданими функціональними, техніко-економічними, екологічними та споживчими якостями. Воно включає в себе:

- розробку документованого у професійній мові проекту (описи, зображення, системи формул, комп'ютерної програми, взагалі «тексту»), що відповідає прийнятим у цій галузі критеріям проектовідповідності;

- науково-технічне та соціокультурне обґрунтування, оцінку й узгодження проекту серед зацікавлених сторін (офіційних чи громадських організацій, споживчих груп або окремих осіб), що завершуються рішенням про прийняття проекту;

- реалізацію його доступними для виготовлювача технологічними, організаційними, інвестиційними та іншими засобами;

- автономність проектування як виду діяльності означає, що воно типологічно віддільне від інших видів інтелектуально і соціокультурно вираженою діяльністю, таких, наприклад, як наукове дослідження та програмування, прогнозування та управління, конструювання та комунікація тощо. На кожному етапі науково-технічного розвитку у суспільстві



виникають різноманітні види діяльностей, за допомогою яких вирішуються його найважливіші економічні, соціальні, культурні та інші проблеми» [83].

На сучасному етапі в педагогічному проектуванні людина виступає як результат системи навчання і виховання, володіючи всіма тими властивостями і якостями, які закладаються в неї даними процесами.

Ми погоджуємося з Г. Щедровицьким, який стверджував: «Узагальнюючи досвід використання газової лампи, не можна прийти до електрики. І, навпаки, щоб отримати електричну лампочку, потрібно попередньо науково досліджувати природу і закони електричних та електромагнітних явищ...» [112]. Суть питання в одному: чи будемо ми будувати наше виховання і навчання, як і раніше, на основі здорового глузду і так званих узагальненнях передового досвіду, не розгортаючи наукових досліджень, або ми розвиватимемо педагогічну науку та проектування. Він вважав за необхідне створення нової наукової дисципліни – педагогічного проектування і появи особливої спеціальності – педагога-проектувальника, завдання якого полягає в розробці конкретного проекту, що виражає мету самого «педагогічного виробництва». На підставі проекту людини майбутнього суспільства, на думку дослідника, необхідно створити новий проект педагогічних цілей, нову програму освіти, нову систему навчальних предметів і нові прийоми, що забезпечують їх освоєння. Однак, всі ці питання були лише поставлені та намічені деякі шляхи їх рішення. З кінця 1980-х років в нашій країні починає формуватися масова практика проектування у сфері освіти, що супроводжується серйозними філософськими, методологічними та науковими розробками. А. Тупіцин виділяє чотири джерела виникнення проектування в освіті у наш час [135]:

- поширився до кінця 1980-х років рух учителів-новаторів, продекларовано «ідею співпраці». «Багато в чому проектування в освіті є рефлексією і спробою інноваційної діяльності педагогів» [135];

- посилилася діяльність різних колективів і окремих людей, пов'язаних з розробкою філософських і методологічних проблем освіти. Цікава в цьому

плані робота співробітників Інституту педагогічних інновацій РАО під керівництвом В. Слободчикова і Н. Алексєєва, роботи П. Щедровицького і Ю. Громико з філософії освіти;

– активний розвиток в нашій країні у 60-70 роках проектування в таких сферах діяльності, як містобудування, високотехнологічне виробництво тощо. На той час проектувальна діяльність не була достатньою мірою забезпечена відповідними філософськими, теоретичними та методичними знаннями.

Активна діяльність в нашій країні численних зарубіжних і вітчизняних фондів, що підтримують різні освітні ініціативи, таких, як фонд «Відкрите суспільство» Д. Сороса, фонд «Євразія», фонд Вернадського та ін, що організовують конкурси педагогічних проектів і програм, надаючи переможцям або грошові суми на їх реалізацію, або іншу підтримку (надання оргтехніки, допомога в пошуку партнерів тощо [93]. Педагогічне проектування наразі відрізняється різноманітністю підходів до його вивчення виділенням різних мотивованих введення нового понятійного апарату, акцентуванням аспектів самого процесу проектування, що відображено в теоретичних моделях та досліджується з різних позицій.

У теорії педагогічного проектування виділяють: прогностичну модель для оптимального розподілу ресурсів і конкретизації цілей; концептуальну модель, засновану на інформаційній базі даних і програмі дій; інструментальну модель, за допомогою якої можна підібрати необхідні засоби для виконання і навчити викладачів роботі з педагогічними інструментами; модель моніторингу для створення механізмів зворотного зв'язку і способів коригування можливих відхилень від планованих результатів; рефлексивну модель, що створюється для вироблення рішень у разі виникнення несподіваних і непередбачених ситуацій.

Ще в 80-х роках Е. Гусинський сформулював принцип невизначеності для гуманітарних систем, згідно з яким результати взаємодії і розвитку гуманітарних систем не можуть бути детально передбачені [126]. Тому для

них застосовують ймовірне проектування. Багато авторів заперечують наявність абсолютно подібних навчальних ситуацій і умов, так як в основу сучасної освітньої системи вводиться принцип невизначеності ряду навчальних параметрів управління, і в сучасній системі освіти необов'язково, а часом й неможливо, створити один педагогічний інструментарій і застосовувати його в навчальних ситуаціях.

У даний час в багатьох країнах, ведеться розробка інтегрованої проектно-творчої моделі навчання у вищій школі. Логіка педагогічного процесу базується на ідеї пізнання навколишнього світу в контексті його «створення»: проектування, моделювання, конструювання, дослідження та всебічної оцінки результатів завершеного проекту як з точки зору його якісного та кількісного рівнів, так і з точки зору «вживання в навколишній світ».

У роботі над проектом можуть брати участь викладачі різних дисциплін, а предметні знання інтегруються за рахунок спільних об'єктів вивчення. Передбачається комп'ютерна або умоглядна реалізація окремих проектів. Зміст навчання розбивається на окремі проекти. У новій системі знання, уміння та навички розглядаються не як мета навчання, а як засіб розвитку індивідуальності учня. До цієї мети дає змогу наблизитися проектно – творчий підхід, при якому на перше місце висуваються процеси проектування і дослідження об'єктів цілісного світу, пошук взаємозв'язків між ними. Проектування педагогічних систем, процесів або ситуацій – складна багатоступінчата діяльність. Здійснюється вона як низка послідовних етапів, наближуючи розробку майбутньої діяльності, від загальної ідеї до точно описаних конкретних дій. Виділяють три етапи (ступені) проектування:

I етап – моделювання;

II етап – проектування;

III етап – конструювання.

Педагогічне моделювання (створення моделі) – розробка цілей (загальної ідеї) створення педагогічних систем, процесів або ситуацій та основних шляхів їх досягнення. Педагогічне проектування (створення проекту) – подальша розробка створеної моделі і доведення її до рівня практичного використання.

Педагогічне конструювання (створення конструкту) – подальша деталізація створеного проекту, що наближує його для використання в конкретних умовах реальними учасниками виховних стосунків. Будь-яка педагогічна діяльність, як ми знаємо, починається з мети. Метою може бути ідея, погляд і навіть переконання, відповідно до яких далі будуються педагогічні системи, процеси або ситуації. Поставлена мета змушує задуматися про те, де і при яких обставинах знадобляться учням виховані в них якості, в яких умовах і як будуть реалізовані. Наступний щабель проектування – створення проекту. Практично, на цьому ступені проводиться робота зі створеною моделлю, вона доводиться до рівня використання для перетворення у педагогічну дійсність. Оскільки в педагогіці модель є уявною або матеріально реалізованою системою, котра відображає чи відтворює об'єкт дослідження і допомагає детально його вивчити, то проект стає механізмом втілення навчально-виховного процесу у середовище.

Третій етап проектування – конструювання. Конструювання ще більш деталізує проект, конкретизує його і наближає до реальних умов діяльності. Форми педагогічного проектування – документи, в яких описується з різним ступенем точності створення й дія педагогічних систем, процесів або ситуацій. Зупинимось на формах проектування, прийнятих в нашій системі освіти. Концепція – одна з форм, за допомогою якої викладається основна точка зору, провідний задум, теоретичні вихідні принципи побудови педагогічних систем або процесів. Як правило, концепція будується на результатах наукових досліджень. Хоча вона буває досить узагальненою й абстрактною, та все-таки має велике практичне значення. Призначення концепції – викласти теорію у конструктивній, прикладній формі. Отже,

будь-яка концепція включає в себе тільки ті положення, ідеї, погляди, які можливі для практичного втілення в тій чи іншій системі. Так будуються концепції для шкільної, професійно-технічної та вузівської систем.

План – документ, в якому дається перелік справ (заходів), порядок і місце їх проведення. Плани в процесі проектування використовуються дуже широко: навчальний план, план навчально-виховної роботи навчального закладу, план заняття тощо. Кожен з цих планів має своє призначення і свою структуру. Педагогічне проектування є механізм розробки технології в педагогічній теорії і практиці.

На сучасному етапі в педагогічному проектуванні людина виступає як результат системи навчання і виховання, що має всі ті характерні якості, що закладаються в нього цими процесами.

Нині головний акцент робиться на якість, перехід від знанневоцентристського до «компетентностного» підходу, орієнтованого на результат. Компетентнісний підхід пов'язаний з підготовкою до майбутніх змін при переході на нові стандарти в системі професійно-технічної освіти. Донедавна феномен «компетентність» пов'язувався винятково із професійною компетентністю. Лише наприкінці ХХ століття вперше з'являється новий термін – «ключові компетентності», які, на думку авторів «Стратегії модернізації змісту загальної освіти», повинні бути покладені в основу оновленого змісту освіти. Оскільки компетентність учня об'єднує в собі інтелектуальну і навичкову складові, то з огляду на це, дефініцією поняття «компетентність» є засвоєний зміст освіти для розв'язання практичних і пізнавальних ціннісно-орієнтованих, а також комунікативних (загалом – життєвих) завдань [133].

Відтак, компетентність являє собою інтегральне особистісне утворення.

У межах компетентнісного підходу з'являються різні типи компетентностей (професійна, технологічна, інформаційна, актуальна, соціальна, комунікативна та ін.). І кожна з них передбачає готовність індивіда до якихось конкретних дій. У даному разі ми теж говоримо про

інтегральний феномен, що поєднує знання, уміння, навички і готовність, але це буде скоріше інструментальний, ніж особистісний феномен. Поняття «компетентність» для майбутнього кваліфікованого робітника можна представити як готовність (підготовленість) до виконання тієї чи іншої соціальної ролі: робітника як такого (технологічна компетентність), професіонала у тій чи іншій галузі діяльності (професійна компетентність), члена суспільства (соціальна компетентність), учня (самоосвітня компетентність) та ін. Наприклад, технологічна компетентність передбачає готовність людини зрозуміти, засвоїти й реалізувати інструкцію, алгоритм діяльності; інформаційна компетентність – готовність і здатність людини систематизувати, критично оцінювати, аналізувати одержану інформацію; комунікативна компетентність – передбачає готовність ставити і досягати мети усної і письмової комунікації, одержувати необхідну інформацію, обстоювати свою точку зору; соціальна компетентність – готовність і здатність співвідносити свої бажання з інтересами інших людей, продуктивно взаємодіяти з членами групи під час розв’язання загальних завдань тощо. Отже, у всіх випадках, коли ми говоримо про результат освіти, то це проявляється в готовності людини ефективно поєднувати свої внутрішні (знання, предметні уміння, навички, способи діяльності, психологічні особливості тощо) і зовнішні ресурси для досягнення поставленої мети, маємо на увазі компетенції (інструментарій).

Найсуттєвішими серед різних видів компетенцій для професійно-технічної освіти є ключові і професійні компетенції. Результати багатьох досліджень переконують, що важливе місце в структурі професійної підготовки належить сформованості ключових компетенцій.

У зв’язку з цим звернемо увагу на п’ять груп ключових компетенцій, яким Рада Європи надає особливе значення і якими повинні бути озброєні випускники загальноосвітньої і професійної школи: політичні і соціальні компетенції (здатність брати відповідальність на себе, брати участь у спільному прийнятті рішень, врегульовувати конфлікти мирним шляхом,

брати участь у функціонуванні і поліпшенні діяльності демократичних суспільних інститутів); компетенції, що стосуються життя в багатокультурному суспільстві (розуміння відмінностей, повага один до одного, здатність жити з людьми інших культур, мов, релігій, переконань тощо); компетенції в галузі комунікації (володіння усною і писемною мовами, декількома мовами); компетенції, пов'язані з інформацією (володіння інформаційними технологіями, усвідомлення можливості їх застосування, здатність до критичного аналізу розповсюджуваної ЗМІ інформації та реклами тощо.); компетенції, пов'язані з формуванням здатності до постійної самоосвіти як основи безперервної підготовки у професійному плані, досягнення успіху в особистому і суспільному житті.

Результати досліджень свідчать, що для успішної професійної діяльності випускників ПТНЗ у них повинні бути сформовані такі ключові компетенції: спілкування (комунікативні навички і здібності); уміння розв'язувати проблеми (уміння так планувати і виконувати дії, щоб одержати очікуваний результат); співпрацю (уміння здійснювати ефективну взаємодію в команді); саморозвиток (здатність організовувати свою діяльність, самопізнання, самооцінку, критичне та аналітичне мислення); компенсаційна готовність (здатність та вміння самотійно переборювати труднощі, які виникають при засвоєнні нового знання), підприємливість (уміння «продати себе» на ринку праці, уміння проектувати свою діяльність і діяльність інших); володіння інформаційними технологіями (уміння не тільки використовувати відомі технічні програмні засоби обробки інформації, а й здатність до самотійного освоєння нових).

Для формування ключових і професійних компетенцій необхідно обирати таку технологію навчання, за якої учні більшу частину часу працювали б самотійно і вчилися плануванню, організації, самоконтролю й оцінці своїх дій та діяльності загалом [20]. Однією з таких технологій є модульний підхід до проектування змісту професійно-технічної освіти, основу якого становить активна навчально-пізнавальна діяльність учнів, що

дає можливість індивідуалізувати темп оволодіння знаннями. Нами було зроблено спробу використати модульний підхід у навчанні для формування ключових компетенцій, перелік яких ми визначили в результаті дослідження наукової літератури та ринку праці.

Першим і головним напрямом зміни існуючого стану професійно-технічної освіти є її переорієнтація на особистість учня. Традиційна педагогічна наука і професійна школа розглядають учня, як правило, об'єктом навчально-виробничого і навчально-виховного процесу, і не ставлять за мету прояв його власних можливостей у визначенні ключових елементів освітнього процесу – постановці цілей, уточненні змісту професійної освіти, виборі шляхів, способів і темпів його засвоєння.

За своєю суттю, підготовка кваліфікованих робітників повинна носити випереджувальний характер по відношенню до виробничих процесів, що діють. Її головний орієнтир – професійна компетентність як поєднання фундаментальної технічної підготовки із врахуванням сучасних новацій, розвинена розумова діяльність і здатність до самовдосконалення, саморозвитку після закінчення ПТНЗ. У системі ПТО основною проблемою є не засвоєння величезного обсягу знань, що поступово збільшується, або хоча б орієнтація в потоці все зростаючої інформації, а проблема набуття, створення, виробництва унікального знання, в якому назріла особистісна потреба. Освіта стає способом інформаційного обміну, який здійснюється на кожному етапі життєдіяльності особи впродовж усього життя.

За допомогою прогнозування і наступного проектування змісту професійно-технічної освіти на основі компетентнісного підходу повинна бути створена ідеальна модель майбутніх кваліфікованих робітників, яка за допомогою системи освіти буде впроваджена в практику.

У зв'язку з цим можна виділити три основні функції проектування змісту ПТО: прогностичну, пов'язану з визначенням майбутнього стану професійно-технічної освіти на основі синтезу науки, техніки, виробництва; соціологічну, пов'язану з проектуванням особистісно і професійно-значимих



якостей особистості, її норм і ціннісних орієнтацій на основі прогностичної моделі кваліфікованого робітника; професійну, пов'язану з проектуванням змісту професійно-технічної освіти, стандартів, навчальних планів і програм на основі прогнозування змін змісту праці, трудових процесів, інтеграції професій.

Таким чином, методологічними основами проектування змісту ПТО є взаємодія та зв'язок фундаментальних наукових підходів до вивчення проблеми: *системний підхід* дає можливість розглядати зміст професійно-технічної освіти з позицій цілісності, взаємовпливу і взаємозумовленості його компонентів, виявити його структуру, особливості організації та механізми оновлення; *функціональний* спрямований на визначення та диференціацію функцій суб'єктів навчально-виробничого процесу, спрямованого на підготовку майбутніх професійно мобільних кваліфікованих робітників; *синергетичний* забезпечує адаптацію дидактичних аспектів ідей синергетики в зміст професійно-технічної освіти, їх творчого використання у моделюванні, управлінні навчально-виробничим процесом та прогнозуванні розвитку освітніх систем; *компетентнісний* передбачає застосування конструктів: компетентностей, компетенцій та метапрофесійних якостей; *аксіологічний* уможливорює підпорядкування змісту навчання майбутніх кваліфікованих робітників формуванню у них якостей, необхідних для виконання виробничих завдань та професійного розвитку особистості; *полісуб'єктний* передбачає єдність особистісно орієнтованого та діяльнісного аспектів у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників і відображає сутність гуманістичної психології і педагогіки, дає можливість розглядати професійну підготовку майбутніх кваліфікованих робітників як результат цілеспрямованого професійного навчання, як спосіб професійної самореалізації особистості; *культурологічний* дає можливість розглядати підготовку кваліфікованих робітників до професійної діяльності як інтеграцію особистісного, інтелектуального і професійного зростання,

формування елементів професійної культури, що створює умови для відповідного самовизначення та самореалізації особистості.

#### **1.4. Принципи проектування змісту професійної освіти на засадах компетентнісного підходу**

Аналіз стану професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників різних галузей дає змогу стверджувати, що практика підготовки робітничих кадрів повинна бути вдосконалена на основі розробки нового змісту професійно-технічної освіти у відповідних секторах економіки.

Наразі спостерігається ціла низка суперечностей між:

- новими вимогами до якості підготовки кадрів і застарілим змістом підготовки, сформованим за застарілими кваліфікаційними характеристиками;
- між потребами ринку праці в професійно мобільних кваліфікованих робітниках, готових працювати з новими технологіями і несформованістю у випускників ПТНЗ таких здатностей.

Вказані суперечності визначили проблему дослідження, яка полягає в пошуку такого варіанту змісту ПТО, який дав би можливість підготувати майбутніх кваліфікованих робітників різних галузей відповідно вимогам сучасних професійних стандартів і локальних ринків праці.

Як показує практика, важливе місце в оновленні змісту ПТО належить певним чинникам, зокрема, до чинників оновлення змісту ПТО варто віднести: підвищення вимог до рівня професійної підготовки випускників; нові підходи до формування освітньої програми; оновлення змісту освіти визначається тенденціями розвитку професійно-технічної освіти та ін.

Сучасний стан і перспективи розвитку економіки, поява ринку праці вимагають від майбутнього кваліфікованого робітника нових професійних і особистісних якостей, серед яких варто виділити правову, інформаційну, комунікативну культуру, культуру підприємництва, гнучкість світоглядної

позиції, сформовані ціннісні мотивації, психологічну рухливість, уміння діяти в умовах невизначеності, прагнення до придбання нових знань, творчу активність, відповідальність за виконувану роботу; зміну вимог до підготовки фахівців в умовах дії ринкових механізмів і високої мінливості ринку праці, підвищення адаптивності випускників до змінних запитів економіки, їхню професійну мобільність. Невизначеність ринку праці поставила завдання освоєння випускником ширшого кола знань і вмінь, які можна використовувати в різних областях професійної діяльності.

Нові підходи до формування освітньої програми, яка, з одного боку, могла би бути налаштована на конкретні умови майбутньої роботи випускників, з іншого боку, давала б загальнопрофесійну підготовку, необхідну для реалізації здобутої освіти в широкому професійному полі з орієнтацією не лише на сьогодишній стан виробництва, й на перспективи розвитку науки, техніки, технологій.

Оновлення змісту освіти визначається тенденціями розвитку ПТО в системі безперервної освіти (практико-орієнтоване навчання, удосконалення інтелектуальної складової змісту підготовки, підвищення рівню інтеграції навчання тощо).

Основним завданням проектування змісту є забезпечення реальної спадкоємності рівнів професійної освіти, реалізація прав громадян на скорочену підготовку на базі наявної освіти.

Наступний чинник пов'язаний з необхідністю розширення ролі особистості в освітньому процесі, зумовлений аксіологічною парадигмою освіти, що вимагає створення умов для самореалізації учня, формування «особистої філософії», досягнення особистого успіху, надання учневі можливості реально брати участь у формуванні змісту своєї освіти, стимулювання його активності в цьому напрямі.

Ще один чинник – це врахування міжнародного досвіду і тенденцій розвитку освіти, забезпечення порівнянності професійно-технічної освіти з міжнародними аналогами [114].

Таким чином, на основні чинники оновлення змісту професійно-технічної освіти впливають запити розвитку економіки і соціальної сфери, науки і техніки, технологій, ринку праці, а також перспективні потреби їх розвитку.

Аналіз наукових праць з проблеми формування змісту професійно-технічної підготовки кваліфікованих робітників різних галузей показав, що в основу його проектування науковці покладають різні принципи відбору. Проектування змісту професійно-технічної освіти ґрунтується на загальнодидактичних принципах, розроблених в дослідженнях С. Батишева, А. Беляєвої, Н. Думченко, М. Махмутова, О. Новикова, М. Скаткіна, В. Скакуна та ін. Так, дидакти І. Лернер і М. Скаткін обґрунтували загальні принципи змісту освіти, що визначають підхід до його конструювання [74; 128]. На думку науковців, у зміст освіти включаються основи всіх наук, що визначають сучасну природничо-наукову і соціальну картину світу. Під основами наук розуміється сукупність фундаментальних понять, законів, теорій і зумовлюючих їх базових фактів, основних типів проблем, що вирішуються наукою, її методи. Науковці вважають, що зміст освіти включає все, що має загальноосвітнє значення, тобто значення для всіх або багатьох сфер діяльності. Водночас, у змісті освіти повинна бути оптимально доступна логіка розгортання основних знань при викладі інформації про теорії, процеси і їх механізми, принципи дій; в основах наук необхідно розкрити основні області практичного додатку теоретичного знання; свідоме засвоєння і розвиток наукового мислення вимагає включення у зміст освіти методологічних знань, розкриття процесу й історії пізнання руху ідей; у зміст освіти для ознайомлення включаються як основні, так і невирішені соціальні й наукові проблеми, важливі для суспільного і особистісного розвитку в цілому.

У системі принципів проектування змісту професійної освіти А. Беляєва виділяє такі: гуманізації, науковості, систематичності доступності, єдності і взаємозв'язку загального, політехнічного і професійного вчення,

професійної мобільності, стабільності і динамічності, комплексних міжнаочних зв'язків, інтеграції, диференціації та ін. [6].

Досліджуючи принципи проектування змісту психолого-педагогічної підготовки наставників підприємств, А. Масалімова виділяє такі з них:

- принцип інтеграції (передбачає міждисциплінарні, міжтематичні інтегративні зв'язки, а також інтеграцію видів діяльності (навчальної, професійної і дослідницької) на рівні ієрархії комплексних, інтегруючих і часткових дидактичних цілей);
- принцип модульності (передбачає такий відбір змісту курсу, навчальний матеріал якого розбивається на закінчені інформаційно і організаційно навчальні блоки, що складають єдиний зміст навчання);
- принцип концентризму (передбачає такий характер відбору змісту навчання, при якому забезпечується багатократне звернення до вже вивчених тем з поступовим розширенням і поглибленням їх змісту);
- принцип проблемності (передбачає наявність у змісті курсу проблем і задач, які активізують мотивацію слухачів до вивчення даного курсу, спрямованого на формування їх педагогічної для психологічної компетенції);
- принцип комплексності (означає такий відбір змісту курсу, на основі якого можлива реалізація взаємозв'язаного навчання різним видам діяльності (педагогічної, психологічної, дослідницької управлінської, проектувальної тощо) [82].

Зі всього різноманіття принципів В. Краєвський виділив наступні три: принцип відповідності змісту освіти у всіх його елементах і на всіх рівнях його конструювання рівню сучасної науки, виробництва й основним вимогам гуманістичного демократичного суспільства, що розвивається; принцип обліку єдності змістовної і процесуальної сторін навчання при формуванні і конструюванні змісту навчального матеріалу (реалізація цього принципу передбачає представленість усіх видів людської діяльності в їх взаємозв'язку у всіх навчальних предметах навчального плану); принцип структурної

єдності змісту освіти на різних рівнях його формування з урахуванням особистого розвитку і становлення майбутнього кваліфікованого робітника, що передбачає взаємну врівноваженість, пропорційність і гармонію компонентів змісту професійно-технічної освіти [64].

Зміст науки сьогодення і минулого, особливо її принципів і закономірностей, складає фундамент професійної освіти. Він є достатньо стабільним і має бути стабільним навіть у тих випадках, коли в науці з'являється щось нове. У той же час у зміст навчання необхідно включати також матеріал про нову техніку, з якою майбутнім кваліфікованим робітникам доведеться зустрітися після закінчення професійно-технічного навчального закладу. Для успішного формування в учнів професійно-політехнічних понять при відборі змісту навчання необхідно дотримуватись політехнічного принципу. Відібраний матеріал має бути типовим для даної галузі промисловості і бути стрункою логічною системою, що включає такі розділи і теми, які сприяють вихованню робітника нового типу.

Взаємозв'язок загальної і професійно-технічної освіти передбачає взаємозв'язок: загальноосвітніх предметів між собою і з предметами професійного циклу (загальнотехнічними, спеціальними предметами і виробничим вченням); загальнотехнічних і спеціальних предметів між собою і предметами виробничого навчання; предметів професійного циклу із загальноосвітніми предметами.

Принцип професійної спрямованості навчальних предметів передбачає, що в загальноосвітніх, загальнотехнічних і спеціальних предметах, а також у виробничому навчанні необхідно виділити із загальної сукупності знань найбільш специфічні для кожного предмета і зіставити їх з тими, які вивчаються в інших предметах.

Принцип використання досвіду новаторів виробництва у змісті навчання передбачає, що кожна тема навчальної програми повинна відображати досвід новаторів виробництва: передові прийоми і способи праці, інструменти, пристосування, оснащення, а також роботу на основі

технічної документації, використовуваної на підприємстві, відповідно до норм кваліфікованих робітників відповідного розряду.

Принцип безперервного розвитку професійно-виробничої кваліфікації робітника визначає, що програми предметів професійно-технічного циклу і виробничого навчання розробляються відповідно до професійно-кваліфікаційних довідників, які, однак, швидко застарівають, не уловлюють швидких змін в техніці і технології виробництва і, отже, втрачають свої первинно-кваліфікаційні характеристики.

Отже, необхідно зробити так, щоб обсяг теоретичних знань передбачав у програмах спеціальних і загальнотехнічних предметів на один розряд (клас) вище. Це значно розширить загальнотехнічний і спеціальний кругозір молодого робітника і забезпечить перспективу швидкого зростання його виробничої кваліфікації. При такому підході до розробки програм створюється запас знань із професійно-технічної підготовки та швидкої адаптації випускників профтехучилищ до швидкозмінюваних умов виробництва, що знаходить вираження у принципі професійної мобільності. До того ж, до програми необхідно включати теми, що відносяться до вивчення суміжних робіт з обраної професії.

Вивчення суміжної профілюючої і непрофілюючої професії повинне обмежитися тим мінімумом знань, які необхідні для виконання робіт, безпосередньо пов'язаних з роботами, основними для даної професії, супутніми їм.

Принцип розвитку технічного мислення передбачає значну кількість розрахункових робіт і вправ із самостійної розробки технічних процесів, самостійної роботи з використанням довідкової літератури, лабораторні і практичні роботи, а також інші форми навчальної роботи, що вимагають уміння застосовувати весь обсяг отриманих знань.

У світлі сучасних чинників оновлення змісту професійно-технічної освіти важливе значення мають ще й такі принципи проектування її змісту, як: системності, інтегративності і диференційованості; посилення

професійної спрямованості і професійної зумовленості; гнучкості, варіативності і відкритості; єдності і взаємозв'язку загальнонаукової, загальнотехнічної і професійної освіти; технологічності. Розглянемо деякі з них.

Роль принципу системності в розвитку сучасного наукового знання, у тому числі й перетворювального, велика. У процесі педагогічних досліджень проблем безперервної багаторівневої професійної освіти склався певний досвід використання системного підходу до різних явищ педагогічної діяльності і до модельованих педагогічних об'єктів та процесів. Принцип системності обумовлює тісний взаємозв'язок узагальненої інформації на основі соціально-економічного, техніко-технологічного, культурологічного, педагогічного для психологічного типу знання, модельного знання і науково-методичного інструментарію моделювання. У системному проектуванні акцент робиться на синтезі різноманітних зв'язків і стосунків як усередині об'єкта, так і його взаємин із середовищем. Використання методу синтезу приводить до інтеграції багатьох аспектів і ознак в єдине ціле, до складної структурно-функціональної системи зв'язків і стосунків. Реалізація принципу системності передбачає певну структурну побудову навчального плану і програм на основі складного ієрархічного взаємозв'язку всіх елементів – від малих (знання, уміння і навички) до більших (цикли). У цій структурі просліджується багатоступінчастість і комплексність на різних рівнях узагальнення: загальноосвітньому, політехнічному, професійному, з одного боку, і з іншого – загальнонауковому, соціально-економічному, педагогічному, психологічному, фізіологічному. У створенні такої складної системи велике значення мають усі види зв'язків (міжциклові, міжнаочні і внутрішньонаочні).

Принцип посилення професійної спрямованості змісту професійно-технічної освіти передбачає участь, в першу чергу замовників кадрів, роботодавців і їх асоціації в оновленні змісту професійних освітніх програм відповідно до потреб ринку праці, галузей економіки і соціальної сфери,



перспектив їх розвитку.

Принцип інтегративності і диференційованості вимагає обґрунтування структури змісту професійної підготовки на основі об'єднання і синтезу компонентів змісту ПТО внутрішньонаочного і міжнаочного характеру, їх узагальнення на рівні законів, понять, основних положень, формування цілісної системи знань, дій, що сприяє розумінню цілісної професійної діяльності. Інтеграція змісту професійної підготовки дає можливість обґрунтувати наукову концепцію побудови його системи як комплексного об'єкта на основі програмно-теоретичної, структурної і функціональної інтеграції. Принцип гнучкості, варіативності і відвертості передбачає виділення інваріантної і варіативної частин змісту підготовки, визначення співвідношення освітньої обов'язкової і рекомендаційної складової стандарту, тобто можливості для вибору і вільного проектування змісту освіти. Принцип структурної єдності змісту підготовки на різних рівнях спільності. Структурна єдність потрібна у всіх ієрархічно взаємозв'язаних елементах змісту освіти: від рівня загальної теорії і навчального предмета до рівня процесу навчання і особистості учня. Зв'язки між даними предметами також встановлюються на загальних підставах: міжнаочних, метапредметних та ін.

Принцип єдності і взаємозв'язку загальнонаукової, загальнотехнічної і професійної освіти визначається єдністю об'єктивного світу, взаємним зв'язком явищ природи, суспільства і виробництва і передбачає оптимальність міжциклових, міжнаочних зв'язків, співвідношення загальнонаукової і професійної підготовки, органічний зв'язок теоретичного і виробничого навчання при побудові навчальних планів і програм.

Принцип технологічності передбачає розробку процесу проектування змісту підготовки майбутніх кваліфікованих робітників як поетапного алгоритмічного процесу, побудованого на взаємозв'язку педагогічних і виробничих технологій.

Заслуговують на увагу принципи педагогічного проектування, запропоновані Л. Столяренко. Як стверджує науковець: «підпорядковуйте проектувані підсистеми, процеси, ситуації реальним потребам, інтересам і можливостям своїх вихованців; не нав'язуйте учням виконання своїх проектів, конструктів, умійте відступити, замінити їх іншими; жорстко і детально не проектуйте, залишайте учням і собі можливість для імпровізації.» [132]. Л. Столяренко виділяє такі принципи педагогічного проектування [132]:

- принцип людських пріоритетів як принцип орієнтації на людину – учасника підсистем, процесів або ситуацій є головним. Проектовані підсистеми, процеси, ситуації мають бути підпорядковані реальним потребам, інтересам і можливостям своїх вихованців без нав'язувань учням виконання своїх проектів, конструктів. Потрібно не проектувати детально, а залишати учням і собі можливість для імпровізації. При проектуванні педагогу рекомендується ставити себе на місце учня і подумки прогнозувати його поведінку, почуття, що виникають під впливом створюваної для нього системи, процесу або ситуації;

- принцип саморозвитку проєктованих систем, процесів, ситуацій означає створення їх динамічними, гнучкими, здатними по ходу реалізації до змін, перебудови, ускладнення або спрощення. Причому, слід не зупинятися на одному проєкті, а мати в запасі ще один-два проєкти, що забезпечують досягнення мети. При проектуванні педагогу рекомендується ставити себе на місце учня і подумки прогнозувати його поведінку, почуття, що виникають під впливом створюваної для нього системи, процесу або ситуації.

Таким чином, науковою основою проектування змісту професійно-технічної освіти є дидактична система принципів, що включає дидактичні принципи відбору змісту (гуманізації, системності, інтеграції, диференціації, зв'язку теорії з практикою, науковості, комп'ютеризації, єдності і взаємозв'язку загальної, політехнічної і професійної освіти, професійної мобільності, професійної зумовленості), адекватного професіографічній

моделі діяльності і педагогічного проектування (цілепокладання, прогностичності, технологічності, нормативної регуляції, відвертості, функціональної повноти), що забезпечують його структурно-логічну побудову. Установлена системоутворювальна роль принципу інтеграції на всіх етапах проектування змісту професійно-технічної освіти; доповнені новими ознаками всі принципи, що входять у систему. Проектування змісту професійно-технічної освіти із врахуванням вищеперелічених принципів дає змогу привести його у відповідність із сучасними соціально-економічними вимогами.

Із наведених принципів проектування змісту професійно-технічної освіти майбутніх кваліфікованих робітників очевидно, що на сьогодні варто орієнтуватись на результати навчання, цілеспрямоване формування професійної компетентності випускників, різнобічний розвиток їхніх особистісних якостей.

## **РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ**

### **2.1. Суть сучасного педагогічного проектування**

Модернізація системи професійно-технічної освіти, що здійснюється останнім часом, стає основою динамічного економічного зростання і розвитку суспільства, які є неможливими без постійного оновлення техніки і технологій, прискореного засвоєння інновацій, швидкої адаптації до вимог виробництва. Тому можливість одержання якісної професійно-технічної освіти залишається однією з найбільш важливих сучасних проблем.

Однією з закономірностей розвитку сучасного суспільства є тісний взаємозв'язок соціально-економічного прогресу і постійного вдосконалення системи професійно-технічної освіти. Домінуючою цінністю в суспільстві стає високий рівень кваліфікації робітничих кадрів, зумовлений надзвичайно швидким поширенням сучасних виробничих та інформаційних технологій, інтенсивним інформаційним обміном на міжнародному, державному та регіональному рівнях. Беззаперечно, що ці процеси визначають конкретні вимоги до рівня освіченості, професійної компетентності фахівців різного рівня, адже на сучасному ринку праці затребуваність працівника визначається, в першу чергу, відповідністю його професійної підготовленості запитам актуальних сфер діяльності соціуму.

У сучасній дидактиці створена фундаментальна методологічна платформа педагогічного проектування, що базується на психологічній теорії діяльності (Л. Виготський, А. Леонтьєв, Б. Ломов), концепції побудови моделі фахівця (Н. Нечаєв, З. Смирнова), педагогічної теорії проектування змісту освіти (В. Ледньов, В. Беспалько, Б. Гершунський).

Проектування змісту професійно-технічної освіти відноситься до галузі освітнього проектування. До кола суб'єктів проектування змісту професійно-технічної освіти відносяться: вчені, методисти, адміністрація, педагоги, учні,

батьки; представники професійно-технічних навчальних закладів, роботодавців; працівники міністерств, регіональної влади та ін. Визначається воно ситуацією зацікавлених осіб (навчальних закладів, підприємств тощо), носіїв освітніх потреб або соціальним замовленням на відповідний рівень підготовки кваліфікованих робітничих кадрів.

Предметом проектування в межах змісту може бути концепція змісту професійно-технічної освіти, окремі навчальні предмети і курси, освітні й навчальні програми, навчальні посібники, дидактичні матеріали, програмні продукти тощо. Зауважимо, що рівень деталізації проектного продукту, з огляду на роботи М. Скаткіна, І. Лерера, В. Краєвського, може бути різним, в залежності від заданої форми представлення: концептуальної, змістової, процесуальної (модель, проект, текст програми, посібника, технологія та ін.).

Методологічні основи відбору та структурування змісту освіти досить глибоко досліджувалися російськими науковцями (М. Скаткін, І. Лернер, В. Краєвський, В. Ледньов, В. Байденко та ін.).

Аналіз такого соціально-економічного явища як професійна підготовка майбутніх кваліфікованих робітників, з одного боку, та сучасного стану педагогічної науки і практики – з іншого, показує, що на сьогоднішній день проведено велику кількість досліджень, що розкривають ті чи інші аспекти підготовки майбутніх кваліфікованих робітничих кадрів.

У сучасних умовах відбувається зміна провідних цілей освіти – все більша увага, поряд з урахуванням інтересів держави, приділяється задоволенню потреб особистості в саморозвитку, формуванню в молодого робітника умінь аналізувати професійні проблеми, що виникають, висувати альтернативні рішення і виробляти критерії їх правильності.

Істотні зміни, що відбуваються в системі освіти в останні роки, поява професійних шкіл різного рівня – центрів професійної підготовки робітничих кадрів, професійних ліцеїв, коледжів вимагають перегляду існуючої теорії і практики професійно-технічної підготовки молоді. Сучасний етап розвитку професійно-технічної освіти висуває підвищені вимоги до випускників

професійно-технічних навчальних закладів, які мають володіти новітніми виробничими методами і технологіями, бути творчо мислячими фахівцями.

Питання проектування змісту професійно-технічної освіти набувають особливої актуальності в контексті модернізації системи професійно-технічної освіти. По суті, підготовка кваліфікованого робітника повинна носити випереджаючий характер по відношенню до діючих виробничих процесів. Її головний орієнтир – професійна компетентність як поєднання загальнотехнічної та спеціальної підготовки з урахуванням сучасних новацій, розвинена розумова діяльність і здатність до самовдосконалення, саморозвитку в майбутній професійній життєдіяльності.

Існуючі суперечності між вимогами ринку праці і реальним станом підготовки кваліфікованих робітників визначили проблему зміни підходів до проектування змісту професійно-технічної освіти та змісту загально-технічних і професійно-орієнтованих предметів, спрямованих на підвищення рівня їхньої професійної підготовки, розвиток потреби в учнів ПТНЗ у придбанні нових знань, професійної мобільності та конкурентоздатності на сучасному ринку праці. Означені проблеми обговорюються в професійній педагогіці і методиці професійно-технічної освіти не перший рік. З особливою гостротою проблема проектування змісту професійно-технічної освіти на основі компетентнісного підходу постала перед вченими і педагогами-практиками в умовах модернізації професійно-технічної школи.

Варто зауважити, що в історії педагогіки технологію проектування використовували як найбільш ефективний спосіб навчання і виховання. Ідеї появи шкіл з новим змістом навчання, що сприяє підвищенню рівня освіченості дітей, знайшли відображення в роботах А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського, хоча автори й не розглядали процесу створення і реалізації таких освітніх програм, як проектування. В основі сучасної методології проектування лежать праці С. Архангельського, В. Безрукової, В. Беспалька, В. Карпова, Ю. Чернової, Н. Ярошенко та ін. З початку 90-х років минулого століття на основі психолого-педагогічних

досліджень і розробок стала складатися нова парадигма – «проектування в освіті». Найбільш масштабне соціально-педагогічне проектування здійснено в роботах Н. Александрова, Н. Астаф'євої, Ю. Бабанського, С. Батишева, А. Беляєва, Х. Берднарчіка, О. Гребенюк, В. Давидова, Н. Думченко, Е. Ісаєва, Р. Каменського, В. Краєвського, І. Лернера, В. Максимової та ін.

У контексті нашого дослідження нами були визначені основні підходи, які в сучасних умовах розвитку педагогічної науки можуть забезпечити дослідження проблем проектування змісту професійно-технічної освіти: прогностичний, інтегративний, аксіологічний, компетентнісний. Вони стали теоретико-методологічною основою концепції проектування змісту професійно-технічної освіти. Теоретико-методологічною стратегією і ціннісно-сміисловою основою концепції проектування є аксіологічний підхід, а компетентнісний підхід виражає практико-орієнтовану суть концепції, тобто тактику проектування змісту професійно-технічної освіти. Перш за все, звернемося до інтегративного підходу, який найбільш активно став розроблятися і впроваджуватися з початку 90-х років XX століття у вітчизняній педагогіці. Проте, як зауважує В. Аніщенко, «в педагогічний науковий обіг поняття інтеграції було введено набагато раніше: у 1983 році, коли був виданий збірник наукових праць «Інтегративні процеси в педагогічній науці і практиці комуністичного виховання»» [3, с.7]. Наразі ідеї інтеграції в педагогічній науці і практиці мають великий спектр застосування – від зовнішньої інтеграції до внутрішньої. Варто зауважити, що інтеграція одночасно виступає як процес, засіб і результат взаємозв'язку об'єктів. Зовнішня інтеграція передбачає поєднання різних видів діяльності (навчальний заклад і підприємство, різні типи і види навчальних закладів, різні предмети тощо). Внутрішня інтеграція передбачає поєднання компонентів в одному виді діяльності, в одному предметі тощо. Як зауважує Дж. Равен, в загальному, розуміння «інтеграція» є «процес або дія, що має своїм результатом цілісність; об'єднання, з'єднання, відновлення єдності» [119, с.231]. У будь-якому процесі інтеграція виникає в таких випадках: якщо

є в чомусь раніше роз'єднанні елементи; якщо є об'єктивні передумови для їх об'єднання; якщо ці елементи об'єднуються не сумативно, а за допомогою синтезу і якщо результатом такого об'єднання є система, яка володіє властивістю цілісності [3, с.8]. На нашу думку, слушним є зауваження В. Безрукової, яка підкреслює, що педагогічна інтеграція – це не просто одна з форм взаємозв'язку і взаємодії предметів чи явищ, а відновлення їх первинної природної цілісності [5].

Досліджуючи інноваційну діяльність освітніх закладів, Ю. Тюніков дійшов висновку, що інтегративні процеси мають певні ознаки, а саме: наявність різнорідних елементів, взаємодія елементів, зародження якісно нових станів [137]. Дана ознака, зауважує далі науковець, відображає головну суперечність інтегративного процесу, що й визначає його розвиток. Залежно від форми різнорідності елементів, ця суперечність може виявлятися по-різному: під час взаємодії різнорідних знань – це комплексність і некомплексність; під час об'єднання знань різного рівня узагальненості – як загальне і часткове; під час переведення понять у знакову форму – як зміст і форма; під час інтеграції знань і способів їх застосування; під час систематизації окремих понять, об'єднанні розрізнених умінь в цілісну структуру діяльності тощо. Якщо процес встановлення зв'язків і взаємодій приводить до їх якісних змін і кількісних перетворень і спричинює утворення певних нових елементів, що володіють специфічними характеристиками, тоді є сенс говорити про інтеграцію як явище. А це виявляється можливим тільки в результаті не простого сумативного об'єднання, а повноцінності синтезу елементів: знань, умінь, структур, видів діяльності тощо. Важливою ознакою є те, що інтегративний процес завжди має свою логіко-змістовну основу, яка є програмою, що орієнтує в загальних рисах на те, що повинно відтворюватися в освітньому процесі у відповідності з тими реальними процесами, які об'єктивно детермінують створення тієї чи іншої дидактичної цілісності. Варто звернути увагу на те, що інтегративний процес має власну структуру зі здатністю до поділу. У ньому можна виокремити відносно



самостійні і, водночас, супідпорядковані зв'язки між собою, «вузли», проходження яких породжує якісні і кількісні зрушення у змісті – це може бути ущільнення або укрупнення знань, концентрація різних способів дій тощо (наприклад, модуль). Структура як ознака інтегративного процесу представляє собою логіку розгортання цілісності, стан особливої узгодженості змісту, що інтегрується, з етапами його реалізації. Наявність такої структури забезпечує стабільність інтегративного процесу і можливість його відтворення, багаторазового повторення в освітній діяльності. Відносна самостійність інтегративного процесу зумовлюється також його спрямованістю.

Суть інтегративного підходу в процесі проектування змісту професійно-технічної освіти полягає в забезпеченні цілісності професійного становлення особистості майбутнього кваліфікованого робітника з рівнем підготовки, що відповідає вимогам до якості підготовки випускників професійно-технічних навчальних закладів. Зауважимо, що сучасний випускник професійно-технічного навчального закладу повинен володіти професійною мобільністю, в основі якої лежать набуті особистістю ключові компетенції. Актуалізація ключових компетенцій її перехід в інтегративну якість забезпечує формування професійної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника. На думку В. Аніщенка, «у просторі інтегративного підходу ідея формування професійної компетентності доповнюється аксіологічним і прогностичним підходами», які дають змогу визначити пріоритетність цілей у проектуванні змісту професійно-технічної освіти як певної системи, що забезпечує результативність ефективної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників [3, с.10].

Таким чином, під інтеграцією будемо розуміти процес створення якісно нового об'єкта шляхом поєднання в єдине ціле різних елементів і функцій, в результаті чого нова система є більш ефективною, ніж сумарна ефективність всіх її складових елементів.

Прогностичний підхід реалізовує функції цілепокладання, цілереалізації і прогнозу, знижуючи невизначеність кожного етапу проектування, моделювання, конструювання і планування, забезпечує відображення закономірностей в проектуванні змісту професійно-технічної освіти. Педагогічне прогнозування – спеціально організоване міжпредметне комплексне наукове дослідження, спрямоване на одержання випереджувальної інформації про перспективи розвитку педагогічних об'єктів на основі перспектив соціально-економічного, культурологічного, науково-технічного розвитку суспільства [3, с.11]. З огляду на те, що динамічний характер соціально-економічного розвитку визначає складний ланцюг змін у професійно-кваліфікаційній структурі працівників, перед системою професійно-технічної освіти висуваються нові вимоги до їх підготовки, що ґрунтуються на економічному і соціальному розвитку країни в умовах упровадження нової техніки і технологій. Отже, соціально-економічний розвиток виступає тією базисною основою, на якій будуються стратегії розвитку освітніх і педагогічних систем, професійно-кваліфікаційна структура працівників та визначаються потреби ринку праці і послуг. На нашу думку, педагогічне прогнозування повинно бути системним, безперервно здійснюваним як у проектуванні змісту професійно-технічної освіти, так і в управлінні нею. Необхідно зазначити, що проблеми розвитку системи професійно-технічної освіти і формування її стратегічних напрямів на теперішній час не представлені як «добре організована система, що здійснює цілеспрямований вплив на розвиток суспільства і формування особистості» [3, с.12].

Філософська, економічна, соціологічна, психолого-педагогічна літератури та результати наших досліджень дають підстави стверджувати, що ПТО у більшості випадків, а особливо у визначенні стратегій розвитку, ще недостатньо пов'язана з особливостями розвитку освітнього простору на міжнародному, всеукраїнському та регіональному рівнях, потенціальними можливостями різних галузей діяльності, врахуванням соціально-

економічних та національних особливостей. На жаль, прийняті освітянські документи [35; 91] переважно орієнтовані на виконання соціального замовлення, без визначених конкретних стратегій розвитку освітнього простору.

Результати аналізу наукових досліджень свідчать, що об'єктами педагогічного прогнозування є система професійної освіти, модель особистості фахівця, освітні системи і процеси. Педагогічне прогнозування є основою для проектування нових професій, змісту, форм і методів професійної підготовки, проте все, що стосується проектування змісту професійно-технічної освіти, залишається мало дослідженим і недостатньо розробленим.

Аксіологічний підхід у проектуванні змісту професійно-технічної освіти забезпечує, з одного боку, відображення взаємозв'язків об'єктивного і суб'єктивного, реального і можливого, аксіології й інноватики, а з іншого – зумовлює актуалізацію особистісного потенціалу учнів, їхніх ціннісних орієнтацій, врахування їхніх мотивації, інтересів і прагнень. Водночас, цим підкреслюється значимість аксіологічного критерію в оцінці досягнення високої якості професійно-технічної освіти, зокрема, важливого значення набуває сформованість професійної компетентності випускника і усвідомлення ним значимості ціннісного ставлення до участі у професійній діяльності. Ставлення до обраної професії, до власної професійної траєкторії розвитку в майбутньому є тим аксіологічним базисом, який «сприяє формуванню професійної компетентності в студентські роки, стверджується прагненням студента до пізнання, до самореалізації в життєдіяльності освітньої системи» [3, с.15].

Таким чином, за аксіологічного підходу цінності становлення особистості майбутнього кваліфікованого робітника як професіонала виконують певні функції (евристичну, предметно-практичну, регулятивно-нормативну, пізнавально-прогностичну, соціально-культурну).

Компетентнісний підхід при проектуванні змісту ПТО розкриває педагогічну суть проектування, спрямованого на досягнення результату – оволодіння учнями ключовими компетенціями, формуючи їх як готовність вирішувати типові і нестандартні професійні задачі різного рівня складності.

У педагогічній літературі нині використовується два терміни: «компетенція» і «компетентність». Аналіз наукових робіт дає можливість стверджувати, що необхідно розрізняти часто використовувані як синоніми поняття «компетенція» і «компетентність». *Компетенція* – це здатність використовувати знання, уміння, навички, новітні технології у будь-якій ситуації [22]. *Компетентність* передбачає володіння учнем відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї й предмету діяльності. З подібними проблемами зустрічаються і зарубіжні дослідники, які зауважують, що існування в англійській мові слова «competence» і «competency» у більшості словників використовується як синоніми, і тому в роботах зарубіжних науковців вони часто чергуються. Так, під «компетенцією» вони здебільшого розуміють наявність у людини певних якостей і станів, що не гарантує їй здатності застосовувати їх на практиці, тоді як «компетентність» – це специфічна риса, якою може володіти людина на основі відповідних компетенцій.

Вважаємо за доцільне уточнити, що донедавна феномен «компетентність» пов'язувався винятково із професійною компетентністю. Підтвердження цьому знаходимо у роботах Дж. Равена, який вважає, що компетентність – це спеціальна здатність людини, необхідна для виконання конкретної дії в конкретній предметній області, яка включає вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення і готовність нести відповідальність за свої дії [119].

Через те, що до складової компетентності учня належать його навички та інтелектуальний рівень, то, беручи це до уваги, дефініцією поняття «компетентність» є засвоєний зміст освіти для розв'язання практичних і

пізнавальних ціннісно-орієнтованих, а також комунікативних (загалом – життєвих) завдань [32].

Відтак, компетентність – це інтегральне особистісне утворення. У межах компетентнісного підходу з'являються різні типи компетентностей: професійна, технологічна, інформаційна, актуальна, соціальна, комунікативна та ін.. І кожна з них передбачає готовність індивіда до якихось конкретних дій. У даному разі мова йде про інтегральний феномен, що поєднує знання, уміння, навички і готовність, але це буде, певніше, інструментальний, а не особистісний феномен.

Таким чином, поняття «компетентність» для майбутніх кваліфікованих робітників можна представити як готовність (підготовленість) до виконання тієї чи іншої соціальної ролі: робітників як таких (технологічна компетентність), професіоналів у тій чи іншій галузі діяльності (професійна компетентність), членів суспільства (соціальна компетентність), учнів (самоосвітня компетентність) та ін. Серед компетенцій варто вирізнити освітні, суть яких полягає в тому, що вони моделюють діяльність учнів для їхнього повноцінного життя в майбутньому. Наприклад, до певного віку громадянин ще не може реалізувати яку-небудь компетенцію. У такому разі будемо говорити про освітню компетенцію [38]. Найістотнішими серед різних видів компетенцій для ПТО є ключові і професійні.

Новий термін «ключові компетенції» вперше з'являється лише наприкінці XX століття, і на думку авторів «Стратегії модернізації змісту загальної освіти», він має бути покладений в основу оновленого змісту освіти. Результати багатьох досліджень і наш власний досвід переконують, що важливе місце в структурі підготовки майбутніх кваліфікованих робітників належить саме сформованості ключових компетенцій. Проблеми формування ключових компетенцій у системі професійної освіти присвячені дослідження А. Гетьманської [20] (в галузі середньої професійної освіти) та І. Зимньої [40] (в галузі вищої освіти).

Отже, для системи ПТО пріоритетними мають стати досягнення нового освітнього результату – формування ключових компетенцій учнів, як складової продукування професійно мобільної особистості випускника професійно-технічного навчального закладу. Адже конкурентоздатність на сучасному ринку праці, де, за підрахунками фахівців компанії IBM, людина змінює професію не менше семи разів за весь період своєї професійної кар'єри, значною мірою залежить від її здатності набувати і розвивати уміння, навички, які можуть використовуватися або трансформуватися у низці життєвих і професійних ситуацій, освоювати нові технології, принципова зміна яких відбувається раз на п'ять років. Тож кінцевим результатом професійно-технічної освіти буде сукупність традиційних результатів плюс результати зі становлення і розвитку ключових компетенцій, що є особливим результатом професійно-технічної освіти, котра пов'язує знання та уміння з діями, тобто зі здатністю мобілізувати уміння в конкретній ситуації. У цьому контексті завдання формування в учнів необхідних компетенцій, що мають значення не тільки для обраної ними професії, але й таких, що забезпечують їм гнучкість і здатність до адаптації в соціальному і професійному середовищі, стає надзвичайно актуальним завданням для ПТНЗ. Набір таких «ключових компетенцій» мусить стати необхідним компонентом результатів навчання за професією. Це набуває особливої ваги, оскільки темпи «морального старіння» знань, що постійно зростають, роблять неможливим обмеження освіти заздалегідь визначеним терміном, віком або рівнем. Тільки безперервна освіта впродовж усього життя може оперативно й адекватно реагувати на зміни соціально-економічних ситуацій в суспільстві.

Традиційне навчання, як зауважує А. Гетьманська, орієнтоване на передачу знань педагогом і їх відтворення учнями. Такий підхід обмежує можливість розвитку професійно важливих якостей фахівця і саморозвитку особистості. Для формування ключових компетенцій необхідно обирати таку технологію навчання, за якої учні більшу частину часу, працювали б

самостійно і вчилися плануванню, організації, самоконтролю й оцінці своїх дій і діяльності загалом [20]. Однією з таких технологій є модульний підхід, основу якого становить активна навчально-пізнавальна діяльність учнів, що дає можливість індивідуалізувати темп оволодіння знаннями. Нами було зроблено спробу використати модульний підхід в навчанні для формування ключових компетенцій, перелік яких визначили в результаті дослідження наукової літератури та ринку праці. До ключових компетенцій віднесли такі: *спілкування* (комунікативні навички і здібності); *уміння розв'язувати проблеми* (уміння так планувати і виконувати дії, щоб одержати очікуваний результат); *співпрацю* (уміння здійснювати ефективну взаємодію в команді); *саморозвиток* (здатність організовувати свою діяльність, самопізнання, самооцінка, критичне та аналітичне мислення); *компенсаційна готовність* (здатність та вміння самостійно переборювати труднощі, які виникають при засвоєнні нового знання), *підприємливість* (уміння «продати себе» на ринку праці, уміння проектувати свою діяльність і діяльність інших); *володіння інформаційними технологіями* (уміння не тільки використовувати відомі технічні програмні засоби обробки інформації, а й здатність до самостійного освоєння нових).

У педагогічній науці проблема формування компетенцій частіше за все розглядається як формування професійних вимог до фахівця (А. Бермус, Н. Єфремова, І. Зимня, Т. Ісаєва) [7; 31; 40; 43], а також як новий підхід до конструювання освітніх стандартів (А. Хуторський) [141]. Загальним для всіх визначень компетенції є її розуміння як здатності індивіда виконувати різні завдання, як сукупність знань, умінь та навичок, що є необхідними для виконання конкретної роботи. Тоді як компетентність – це здатність людини адекватно і глибоко розуміти реальність, правильно оцінювати ситуацію, в якій доводиться діяти і правильно застосовувати свої знання [3, с.18]. Фактично компетентність – це здатність людини розв'язувати проблеми.

Проблема формування компетенцій з'явилася в розробках ряду західних соціально-педагогічних проектів, спрямованих на досягнення таких результатів:

- підвищення якості навчання фахівців, їхня підготовка до розв'язання складних професійних, соціальних і технологічних задач, що часом не мають однозначних рішень;
- розроблення найбільш оптимальної системи тестування для учнів різних вікових груп;
- тестування професійних умінь здобувачів з вищою освітою, які бажають одержати спеціальність викладача;
- тестування випускників педагогічних факультетів перед присвоєнням їм сертифікатів викладачів.

Уперше проблема дослідження компетенцій одержала наукове обґрунтування на конференції «Компетенція: аналіз, критика, переоцінка» в університеті штату Пенсильванія у 1980 році.

У роботах російських науковців (Н. Боритко, О. Новікова, Н. Сергеева, В. Серікова та ін.) компетентність розуміється як здатність виконувати професійні функції на високому, якісному рівні, і наявність чіткого уявлення фахівця про вимоги до своєї діяльності, що пред'являються суспільством, про галузі застосування своєї професії, про її місце в системі людських цінностей, про оцінку її соціального значення [95; 123; 124; 127].

Методологічна база для введення терміну «компетентнісний підхід» була закладена в 50-60-х роках XX століття, коли американські вчені прагнули розробити специфікацію діяльності людини в різних галузях виробництва. В американській педагогіці XX століття компетенції сприймалися в якості панацеї від усіх соціальних і дидактичних проблем. Основні зусилля науковців і педагогів-практиків були зосереджені на складанні тестів на основі виявлених компетенцій, з метою визначення, чи досяг випускник навчального закладу цілей, визначених програмою. Проте з часом стало зрозуміло, що компетенції не є чимось сталим і постійним у



структурі особистості, вони можуть розвиватися, удосконалюватися і навіть зовсім зникати (за умови відсутності стимулу їх виявлення). Знову постало питання щодо терміну їх життя, і що треба робити для їх підтримки й розвитку. Тому, як зауважував А. Тоффлер (A. Toffler), зміст знань і їх якість повинні постійно оновлюватися і вдосконалюватися [1].

Тож на етапі розвитку теорії компетенцій важливого значення набуває підготовка кваліфікованих робітничих кадрів на основі компетентнісного підходу, котрий має бути підґрунтям для проектування змісту професійно-технічної освіти. Проте зміст професійно-технічної освіти не повинен зводитись до набору відомостей, які необхідно завчити і відтворити, а включає цілісний блок культуровідповідного навчання, тобто взаємодії викладання й учіння [51; 65].

Компетентнісна оцінка професійної підготовки випускника професійно-технічного навчального закладу «ґрунтувалася на вимірюванні трьох основних проявів його особистості: «знати, робити, бути» і включала не просто фіксування базових навичок, й аналіз концептуальних знань і майстерності»[3, с. 19]. Проте, як показує досвід, прагнення до формування у випускників професійно-технічних навчальних закладів окремих компетенцій в межах традиційної системи професійно-технічної освіти не дало позитивних результатів. Традиційне оцінювання успішності учнів на підставі суми засвоєних знань не надало можливості визначити готовність випускників професійно-технічних навчальних закладів до самостійної професійної діяльності. Приймавши на роботу такого випускника, підприємство змушене було ще декілька тижнів, а то й місяців доучувати його на виробництві, прикріпивши до нього досвідченого наставника.

Результати пошуків науковців і педагогів-практиків довели, що необхідно розробити і впровадити нову парадигму професійно-технічної освіти, яка орієнтувалася б на формування потреби в постійному поповненні й оновленні знань, оновленні умінь та навичок і сприяла б формуванню необхідного комплексу компетенцій – професійної компетентності. Тому в

теорії і методиці професійної освіти виокремилося декілька підходів до розв'язання досліджуваної проблеми. В одних визначеннях компетентність пов'язувалася із завданням постійного контролю над діяльністю фахівця і визначалася як функція особистості, яка підлягає тестуванню. В інших – компетентність розглядалася як адекватність завданню, здатність, можливість людини виконувати відповідну діяльність, володіння нею необхідними знаннями, операційними інструментами та здатність емоційно впливати на оточуючих [2; 15].

За компетентнісного підходу, на перше місце виходять уміння розв'язувати проблеми, що виникають «у пізнанні та поясненні явищ дійсності; під час освоєння сучасної техніки і технології; у взаємовідносинах людей, в етичних нормах, під час оцінки власних дій, у практичному житті під час виконання соціальних ролей громадянина, члена сім'ї, покупця, клієнта, глядача, громадянина, виборця; у правових нормах і адміністративних структурах, у споживчих й естетичних оцінках; під час необхідності розв'язувати власні проблеми: життєвого самовизначення, вибору стилю життя, способів розв'язання конфліктів [3, с. 21].

Водночас, варто зауважити, що застосування діяльнісного підходу до природи компетенцій не дає змогу визначити «рівень достатності компетенцій для здійснення певної діяльності» [3, с.19]. Зауважимо, що компетенції є саме тією ланкою, яка дає можливість довести засвоєння знань і формування навичок до їх втілення в діяльності, забарвленої людськими почуттями, ставленням, загальнокультурними цінностями. Тож, надаючи тому чи іншому об'єкту певної цінності, людина нібито суб'єктивує об'єкт, визнає за ним право на власний «голос» [49].

Таким чином, методологічною базою проектування змісту професійно-технічної освіти на основі компетентнісного підходу є сукупність теоретико-методологічних підходів до дослідження проектування, серед яких інтегративний підхід є стрижнем, загальнонауковою основою; прогностичний – методологічною стратегією; аксіологічний підхід визначає

ціннісно-смыслову основу проектування; компетентнісний підхід визначає практико-орієнтовану тактику.

## **2.2. Проблема взаємодії ринку освітніх послуг і ринку праці в Україні**

Серед чинників з оновлення змісту професійно-технічної освіти вагоме місце займає взаємодія ринку освітніх послуг і ринку праці в Україні, соціальне партнерство з підприємствами.

Як зазначалося в р.1.1, сучасні тенденції розвитку економіки України істотно впливають на процес модернізації системи ПТО, що в свою чергу, ставить перед ПТНЗ нові завдання щодо підготовки кваліфікованих робітничих кадрів на засадах компетентнісного підходу та запитах роботодавців. Розв'язання означених завдань не тільки підвищить соціальний статус випускників ПТНЗ, й забезпечить їм соціальну захищеність. Досягти цього можна лише за умови добре налагодженої і ефективної системи соціального партнерства, в основі якої лежить соціальний діалог.

Соціальне партнерство в системі «ПТНЗ-роботодавці» – встановлення адекватних ринковій дійсності взаємовідносин між сферою професійно-технічної освіти і роботодавцями, які є споживачами підготовлених у цій сфері робітничих кадрів. Тож ПТНЗ здійснюють професійну підготовку кваліфікованих робітничих кадрів відповідно до вимог ринку праці, а роботодавці повинні брати активну участь у виборі стратегії ПТО, контролі її якості та фінансуванні. Водночас, жорстка конкуренція на сучасному ринку праці змушує роботодавців запроваджувати нові виробничі технології та прогресивну техніку, що, в свою чергу, вимагає від професійно-технічних навчальних закладів підвищення якості підготовки випускників. Проте вимоги до якості підготовки випускників системи ПТО до цього часу регламентуються державними стандартами, зміст яких орієнтований на формування знань та вмінь, а не компетенцій (зміст існуючих державних

стандартів не враховує швидкозмінювані на ринку праці потреби в компетенціях). Досить часто ПТНЗ готують робітничі кадри з професій, що не користуються попитом на ринку праці. Це можна пояснити, з одного боку, недостатньою інформованістю педагогічних колективів навчальних закладів про потреби ринку праці, а з іншого – державні освітні стандарти ПТО не встигають за динамічними змінами ринку праці і тому досить часто виявляються малоефективними.

Тому метою нашого дослідження є виявлення, якою повинна бути система соціального партнерства «ПТНЗ-роботодавці», щоб за умови дотримання державних освітніх стандартів професійно-технічної освіти постійно забезпечувалася реалізація вимог соціальних партнерів відносно базових (ключових) і наскрізних компетенцій випускників професійно-технічних навчальних закладів.

На нашу думку, система соціального партнерства «ПТНЗ–роботодавці» повинна сприяти об'єднанню різних напрямів розвитку професійно-технічної освіти майбутніх кваліфікованих робітників в єдиний високорезультативний процес. Мається на увазі, що професійна підготовка кваліфікованих робітників може здійснюватися як на базі професійно-технічних навчальних закладів, так і в умовах виробництва за допомогою спеціально створеного відділу виробничо-технічного навчання. Фахівцями виробничо-технічних відділів при підготовці кваліфікованих робітників значна увага, як правило, надається формуванню професійних компетенцій. Проте сучасному виробництву сьогодні потрібні кваліфіковані робітники, в яких би були сформовані ключові і наскрізні компетенції.

Таким чином, ефективність процесу професійно-технічної підготовки буде значно вищою, якщо паралельно з професійним відбувається процес формування ключових і наскрізних компетенцій. У професійно-технічних навчальних закладах увага до формування ключових і наскрізних компетенцій повинна приділятися не тільки в навчальній діяльності, але й у

позанавчальній виховній діяльності, в якій беруть участь також і соціальні партнери.

В умовах росту економіки особливого значення набуває питання кадрового забезпечення галузей економіки – значна частина підприємств має потребу в кваліфікованих робітниках. Тривалий час позиція держави щодо ринку праці полягала в мінімізації впливу на нього й очікуванні «саморегулювання» завдяки ринковому механізму. На сьогодні ситуація істотно змінилася як відносно держави, так і на самому ринку. Найбільш яскравою характеристикою українського ринку праці є сформовані й щорічно відтворювані диспропорції між попитом та пропозицією робочої сили за професійно-кваліфікаційним складом. Для припинення зазначеного виду «відтворення» необхідне державне втручання, тому що вирішити питання диспропорцій у масштабах країни іншим учасникам ринку не під силу. Можна з упевненістю сказати, що саме система професійної освіти, зокрема професійно-технічна, і є тим «наріжним каменем», навколо якого будується кадрова база ринкової інфраструктури. Адже практика переконливо довела, що чим вищий рівень економічного розвитку країни, тим складнішою стає ринкова інфраструктура. У науковій літературі прийнято виділяти шість ключових об'єднань інфраструктурних елементів: матеріальну базу; організаційну базу; інформаційну базу; нормативно-правову базу; кредитно-розрахункову; кадрову базу. Відновлення і поповнення кадрової бази, подолання дисбалансу на ринку праці можливе лише за умови тісного співробітництва Міністерства освіти й науки України та державної служби зайнятості з метою створення максимально сприятливих умов для навчання й зайнятості населення, представників соціально вразливих груп, підвищення їхньої конкурентоспроможності на вітчизняному ринку праці.

Проте в Україні донині ще не розроблено ефективного механізму збереження і розвитку людського капіталу і, як зауважує О. Білик, «не сформовано державну стратегію його розвитку» [11, с.43]. Науковець звертає увагу на дослідження активів людського капіталу, «які характеризують

нагромадження продуктивних здібностей людини (знання, вміння, здоров'я)» [11, с.44]. Водночас, не варто нехтувати таким капіталом, як професійна мобільність, оскільки професійні знання та вміння стають капіталом лише тоді, коли їх доцільно використовують у професійній діяльності. На нашу думку, в умовах постійно змінюваного попиту на робочу силу, саме сформована професійна мобільність є запорукою конкурентоспроможності кваліфікованого робітника на ринку праці. Саме професійна мобільність впливає й на формування, накопичення і використання інших активів людського капіталу.

Сьогодні моніторинги незалежних експертів показують, що середній вік працюючих у матеріальному виробництві – 55 років. В Україні 24 млн. економічно активного населення. Робітників високої кваліфікації – 10-15%, у Німеччині – 54%, у США – 46%. Наші робітники проходять перепідготовку або підвищення кваліфікації приблизно один раз в 13-15 років, у розвинених країнах – раз в 3-5 років. Звідси низька якість української продукції. Економіка, що базується на знаннях, має потребу у випереджальному розвитку освіти, зокрема професійно-технічної.

На початку 90-х років XX століття виникнення ринкових відносин в Україні викликало «ланцюжкову реакцію» – ринок став проникати практично в усі галузі економіки і сфери-життєдіяльності, не оминув він і системи професійно-технічної освіти, в рамках якої почалося становлення особливого ринку – ринку освітніх послуг. Питання теоретичного обґрунтування понять «ринку освітніх послуг» і «освітні послуги» в останнє десятиліття піднімають багато науковців і практиків (А. Андрєєв, О. Білик, Л. Гребньов, А. Гретченко, А. Запісоцький, М. Лукашенко, А. Макаров, та ін.). Однак, до цього часу спільної точки зору з цього питання ще не вироблено, а наукове співтовариство умовно розділилося на два табори: прихильників ринкової концепції освіти та їхніх супротивників. Причини цього, на нашу думку, криються в специфіці системи освіти в Україні.

У сучасній економічній теорії освітні послуги можуть розглядатися як суспільні блага, так і часткові, що викликають значний позитивний зовнішній ефект. У науковій літературі існує безліч підходів до визначення поняття «освітні послуги». Ю. Кириліна трактує освітню послугу як певний результат діяльності викладачів; Є. Геворкян – як сукупність інформації, знань, умінь та навичок [19; 48]. Частина науковців (І. Ільїнський, Н. Манохіна) розглядають освіту як економічну субстанцію і, порівнюючи освітній процес із виробничим, вважають випуск кваліфікованого фахівця специфічним соціально-економічним продуктом. Спираючись на діяльнісний підхід, М. Лукашенко дає таке визначення поняттю освітні послуги: «Освітня послуга – це сукупність доцільної діяльності, що задовольняє потреби суб'єкта в освіті й проміжних освітніх продуктах у формі речей, що супроводжують таку діяльність» [78, с.15]. Проте, ми звернули увагу, що серед науковців існує кардинально протилежна думка, так званий антиринковий підхід. Прихильники такого підходу (А. Запісоцький, Л. Романкова) вважають, що послуга є дією, яка здійснюється одним суб'єктом по відношенню до іншого; освіта не є об'єктом купівлі-продажу, адже ефективність освіти залежить одночасно від обох суб'єктів навчально-виховного процесу. Водночас, щодо освіти, то послуга не може бути будь-якою дією, що здійснюється освітнім навчальним закладом по відношенню до учня чи студента.

Ми вважаємо, що освітня послуга в системі професійно-технічної освіти – це професійна діяльність, в ході якої передається професійна інформація, професійні знання, формуються професійні уміння та навички, кваліфікації від одних суб'єктів (продавців освітніх послуг) іншим суб'єктам (покупцям освітніх послуг). У результаті такої діяльності забезпечуються потреби особистості (покупця освітніх послуг), ринку праці і держави.

Після розпаду Радянського Союзу система професійно-технічної освіти України опинилася у вкрай «агресивному» соціально-економічному середовищі, до якого частина професійно-технічних навчальних закладів

були просто не готові. При цьому, процеси надмірного розширення вищої освіти істотно відсунули на задній план систему професійно-технічної освіти, хоча цей рівень системи професійної освіти виконує надзвичайно важливу роль у соціально-економічному плані. Так, система професійно-технічної освіти дає змогу готувати кваліфіковані робітничі кадри, гострий дефіцит яких зараз відчуває українська економіка. Водночас, незважаючи на всі складності, із середини 90-х років XX століття система професійно-технічної освіти поступово стала «вбудовуватися в ринок».

Система ПТО в нашій країні традиційно виконувала подвійну функцію: забезпечувала надання професійної кваліфікації і загальної середньої освіти. Водночас вона виконувала ще й ідеологічну функцію – визнання провідної ролі робітничого класу, що сприяло підвищенню престижності одержання робітничої професії і орієнтувало молодь на її одержання. Крім того, система професійно-технічної освіти дуже тісно була пов'язана з виробництвом і забезпечувала потреби підприємств у кваліфікованих робітничих кадрах. У зв'язку з цим, можна зробити висновок про надзвичайну значимість професійно-технічної освіти не тільки для розвитку суспільства, й для економіки країни в цілому.

Варто зазначити, що тривалість навчання у ПТНЗ залежить від рівня освіти прийнятого учня. Вступники після 9-го класу загальноосвітньої школи проходять підготовку протягом двох або трьох років, у той час, як вступники після 11-го класу, проходять одно- або дворічну підготовку. Разом з тим, у деяких професійно-технічних навчальних закладах (ВПУ, Центри ПТО, професійні ліцеї тощо) дається освіта ближча до середньої спеціальної (молодші спеціалісти), що приводить до значної диференціації ПТНЗ за рівнем її якості.

Водночас, система ПТО перетерпіла не тільки істотні кількісні, але й якісні зміни, які багато в чому визначалися двома основними факторами: хронічним бюджетним недофінансуванням і відсутністю чітких орієнтирів у підготовці кваліфікованих робітників.



Система ПТО, що раніше чітко орієнтувалася на потреби підприємств, виявилася в стані дезорієнтації. Справа в тому, що економічна криза привела до того, що попит на робітничі професії в промисловості різко впав, а багато підприємств почали скорочення персоналу. В умовах нестабільності структури попиту на ринку праці професійно-технічні навчальні заклади змушені були працювати, що називається «наосліп». При цьому можливості швидкої переорієнтації діяльності ПТНЗ на підготовку за професіями, що користуються попитом на ринку праці, є досить обмеженими, оскільки значна частина викладачів орієнтована саме на професії промислового виробництва. До того ж і застаріла матеріальна база не сприяла такій переорієнтації. Такий стан справ не сприяє повноцінному входженню системи професійно-технічної освіти в ринок освітніх послуг[18, с.5].

На теперішній час ситуація так і не змінилася. Держзамовлення на підготовку кваліфікованих робітників формує Мінекономіки разом з Мінсоцполітики, Міносвіти й іншими організаціями, виходячи з потреб регіонів. Але механізму, який би регулював відносини між соціальними партнерами, немає. Оскільки відсутній науково обґрунтований прогноз розвитку ринку праці, то Мінекономіки визначити, скільки робітників, яких професій і кваліфікацій потрібно на найближчий рік, не говорячи про віддалену перспективу, не може. Система ПТО готує в 3,5 рази менше кадрів (з розрахунку на 10 тисяч населення), ніж вищі навчальні заклади. А ринок праці на 80% зацікавлений у кваліфікованих робітниках.

Дослідження актуальних питань професійної підготовки кваліфікованих робітничих кадрів свідчить, що така ситуація є проблемною не тільки з точки зору нестачі кваліфікованих робітничих кадрів, але й у зв'язку зі значними витратами держави на навчання учнів у ПТНЗ, зниженням ефективності реалізації людського капіталу. Перехід економіки України на інноваційно-інвестиційну модель розвитку неможливий без підвищення ефективності системи професійного навчання.

Незаперечним є той факт, що в соціально-економічному середовищі існує прямий зв'язок між змістом професійно-технічної освіти та продуктивністю виробництва. Він є позитивним, коли в результаті засвоєння змісту освіти, адекватного стану виробництва кваліфіковані робітники підвищують продуктивність виробництва. Тому необхідно постійно дбати про оновлення змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників, оскільки формування робітничого потенціалу, який відповідає стану виробництва і ринку праці, є одним із першочергових завдань реформування системи ПТО. Основними документами, що визначають державну політику в сфері професійно-технічної освіти, є Національна доктрина розвитку освіти; Концепція професійно-технічної (професійної) освіти в Україні та інші нормативні акти.

Результати аналізу сучасного стану професійно-технічної освіти в Україні свідчить про те, що перехід до ринкових відносин змінює її кінцеву мету. Ще порівняно недавно, за часів командно-адміністративної системи, мета професійно-технічної освіти була досить вузькою, і полягала лише в задоволенні потреби економіки в кадрах. Для її досягнення увага ПТНЗ акцентувалося, головним чином, на однаковості форм і методів навчання. Освітні програми залишалися незмінними впродовж цілих десятиліть. Водночас, якість підготовки кваліфікованих робітничих кадрів не викликала нарікань з боку роботодавців, що пояснювалося фундаментальним характером навчання. Обсяг освітніх послуг, що надавалися учням у системі професійно-технічної освіти, випереджав тодішні потреби у кваліфікованих робітничих кадрах. Позитивною стороною радянської системи освіти була також її виховна складова, що займала значне місце в освітньому процесі. В опорі на виховання в учнів формувалися соціальні цінності, насамперед, активний колективізм. Обмежені рамки в організації процесу навчання не давали змоги значній частині професійно-технічних навчальних закладів розкрити свій потенціал і досягти професійної зрілості при виконанні своєї освітньої місії. До того ж, існувало обов'язкове працевлаштування

випускників, яких розподіляли по підприємствах і організаціях відповідно до поданих заявок. Таким чином, між попитом на послуги праці і пропозицією з боку професійно-технічної освіти встановлювалася своєрідна рівновага, регульована державою. Однак, при такій організації виникав перекис у номенклатурі випускників ПТНЗ: надвиробництво одних фахівців і недовироблення інших. Як наслідок, спостерігалися значні економічні витрати, що покривалися за рахунок витрати бюджетних коштів, а сам державний бюджет ставав через це зайводефіцитним. З переходом до ринкових умов іншого значення набуває фактор людського капіталу. На жаль, сьогодні в Україні підготовка кадрів ведеться без урахування ситуацій на ринку праці. Більше випускають працівників сфери послуг, але ж і промисловість потребує багато кваліфікованих робітничих кадрів. Перекис відбувається через те, що між ринками освітніх послуг і праці немає взаємодії.

### **2.3. Педагогічні умови проектування змісту професійно-технічної освіти**

Дослідженнями вчених в усьому світі переконливо доведено, що тенденція прориву новітніх технологій у виробництво скоро матиме загальний характер. Звичні, усталені виробничі процеси відходять у небуття або кардинально змінюються. У цьому аспекті мова про те, що сучасний кваліфікований робітник, зберігши кращі якості професіонала, має бути готовим пристосовуватися до нових технологій, успішно оволодівати складними засобами праці.

Таким чином, в сучасних динамічних умовах модернізації виробництва важливим завданням професійної освіти є проектування нового змісту, нових технологій підготовки робітничих кадрів.

Сьогодення ПТО пов'язане з активним упровадженням у педагогічний процес нової освітньої концепції – компетентнісного підходу. Варто вказати, що домінантною ідеєю компетентнісної освіти є підготовка всебічно

розвинутої особистості засобами творчо дієвого навчання. Зважаючи на це, зміст професійно-технічної освіти, сучасні педагогічні технології мають бути спрямовані не лише на формування високих рівнів професійних знань, умінь та навичок випускників ПТНЗ, а й на виховання в них відповідальності, ініціативи, вольових якостей, здатностей самостійно опановувати нові галузі знань.

У зв'язку з вищевказаним, важливого значення для педагогічної теорії набуває визначення сприятливих педагогічних факторів та умов проектування змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників.

Підкреслимо, що питання обґрунтування педагогічних умов ефективного відбору та структурування змісту освіти є одним із головних у педагогіці професійно-технічної школи. Результати його розв'язання дозволять визначити провідні напрями наукового пошуку, розробити методiku ефективного оволодіння учнями професійними компетентностями.

Насамперед зазначимо, що в наявній психолого-педагогічній, енциклопедичній літературі немає єдності думок учених щодо суті понять: «фактор», «педагогічна умова». Зокрема, у тлумачному словнику (за редакцією Л. Савченко) «фактор» пояснюється як рушійна сила, причина будь-якого процесу або явища, що визначає його характер або одну з його характерних рис; чинник [121]. У педагогічній літературі вчені, здебільшого, фактори трактують як основні причини, чинники, умови покращення чи вдосконалення педагогічного процесу [71]. Цікаво, на нашу думку, виписано характеристику факторів у «Психологічному словнику» за редакцією В. Войтка. Тут виокремлюються дві групи факторів, які впливають на перебіг психічних процесів чи явищ: «Фактори – зовнішні щодо індивіда (особистості) – природні і соціальні детермінанти його поведінки і внутрішні, суто психологічні, ті, що закладені в самій людині, її внутрішньому світі... розрізняють позитивні і негативні фактори» [117].

Погоджуючись у цілому з наведеними трактуваннями цього поняття, все ж підкреслимо, що в нашому дослідженні під факторами проектування

змісту професійно-технічної освіти ми розуміємо сили, стимули, що мають потенційну здатність динамічно вплинути на перебіг процесу відбору та структурування навчального матеріалу. Подібні думки знаходимо в дисертаційному дослідженні В. Кручек, яка вказує [71]: «...психолого-педагогічні фактори мають силу в тій чи іншій мірі вплинути на перебіг процесу формування ... вмінь, за певних умов гальмуючи його чи сприяючи йому». У свою чергу, О. Заболотній уточнює зазначену позицію у такий спосіб [32]: «Фактори як рушійні сили формування чи розвитку якогось явища, предмета, процесу, мають потенційну можливість щодо впливу на ефективність дій чи діяльності; фактори стають дієвими чинниками процесу формування чи розвитку педагогічного явища, властивості особистості при забезпеченні певних педагогічних умов».

Вивчення провідних детермінант проектування змісту професійно-технічної освіти здійснювалося за декількома етапами. На першому етапі наукового пошуку ставилося завдання: визначити комплекс факторів, які найбільшою мірою впливають на проектування змісту професійно-технічної освіти. З цією метою було проведено опитування 30 викладачів, які мали досвід підготовки кваліфікованих робітників будівельної галузі. При цьому малося на увазі, що думки викладачів можна вважати достовірною інформацією, оскільки саме педагоги зацікавлені в проектуванні такої системи змісту, яка б задовольняла, насамперед, роботодавців. Респондентам пропонувалося із 40 запропонованих факторів (технологічні, організаційні, особистісні тощо) відзначити 10 таких, які найбільшою мірою впливають на відбір та структурування змісту професійно-технічної освіти.

За результатами анкетного опитування було відібрано 11 факторів, на які вказали більшість учасників опитування, зокрема:

1. Вимоги виробництва (практики) до кваліфікації випускника ПТНЗ.
2. Рівень розвитку науки і техніки.
3. Засоби навчання в ПТНЗ.
4. Уніфікація і диференціація навчального матеріалу.

5. Цілісна система здатностей, оволодіння якими забезпечує сформованість професійної компетентності випускника.
6. Потреби суспільства, цілі, які воно ставить перед ПТНЗ.
7. Закономірності навчання (який обсяг навчального матеріалу може бути засвоєний учнями, у якому темпі, за якою логікою тощо).
8. Методи і форми організації навчання учнів.
9. Рівень педагогічної майстерності педагогічних працівників ПТНЗ.
10. Взаємозв'язок навчального матеріалу (внутрішньопредметні, міжпредметні, міжкомплексні, міжциклові зв'язки).
11. Специфіка професії.

Аналіз вказаних факторів свідчить про те, що ці детермінанти охоплюють, практично, всі наявні чинники, при врахуванні яких можемо спроектувати навчальний матеріал, що забезпечує відповідь на питання: чому навчати учнів професійно-технічних навчальних закладів, щоб досягти поставлених цілей?

На другому етапі дослідження планувалося методом експертного оцінювання визначити міру впливовості зазначених факторів проектування змісту професійно-технічної освіти. Варто вказати, що серед розмаїття експертних методик (ранговий метод, метод заданої бальної оцінки, метод парних порівнянь тощо) [32]. найменш суб'єктивним є метод парних порівнянь: він не передбачає необхідності використання попередньо розробленої шкали вимірювань. Зупинимось докладніше на процедурі його застосування.

Педагогічним працівникам-експертам (10 викладачів Київського вищого будівельного училища) пропонувалася анкета, фрагмент якої наведено в табл. 2.1.

В інструкції експертам вказувалося: якщо, на думку експерта, фактор, який знаходиться в лівій графі таблиці, менш впливовий, ніж чинник, поміщений у верхньому рядку, то в клітинці на їх перетині ставиться 0; якщо

він більш впливовий, – ставиться 1; коли фактори за впливовістю рівнозначні, ставиться 0,5.

Таблиця 2.1

Приклад анкети визначення ступеню впливовості факторів  
проектування змісту професійно-технічної освіти

| № фактора | 11  | 10  | 9   | 8   | 7   | 6   | 5   | 4   | 3   | 2   | 1   |
|-----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1         | 1   | 0,5 | 0,5 | 0   | 1   | 0,5 | 1   | 1   | 1   | 0,5 | -   |
| 2         | 0,5 | 1   | 0   | 0,5 | 1   | 0   | 0,5 | 1   | 1   | -   | 0,5 |
| 3         | 0   | 0   | 0,5 | 1   | 0   | 0,5 | 0   | 0,5 | -   | 0   | 0   |
| ...       | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| 11        | -   | 0   | 0,5 | 1   | 1   | 0,5 | 0   | 0   | 1   | 0,5 | 0   |

Наприклад, якщо зіставляються 1 і 11 фактори, то результатом цієї процедури може бути відповідь на таке запитання: «Що більшою мірою впливає на проектування змісту професійно-технічної освіти: вимоги виробництва (практики) до кваліфікації випускника ПТНЗ чи специфіка професії?». Клітинки такої анкети-таблиці експертами заповнюються вище діагоналі. У подальшому при обробці результатів експериментатор самостійно заповнює нижню частину таблиці за правилом «дзеркала». Наприклад, якщо експерт в клітинці на перетині рядка 1 і колонки 2 записав 0,5, то в клітинці на перетині рядка 3 і колонки 1 слід поставити 0,5. Аналогічно, якщо в клітинці  $1 \times 3$  стоїть значення 1 (див. табл. 2.1), то і у відповідній клітинці  $3 \times 1$  ставиться 0.

Обробка результатів вивчення впливовості факторів проектування змісту професійно-технічної освіти виконувалася за методикою [4; 32], таким чином.

1. У кожній з десяти експертних анкет визначався ранг кожного фактора як сума чисел в рядку. Фактору з найвищим рангом (найбільша сума чисел в рядку) присвоювався ступінь, рівний 1.

2. Розраховувався ступінь виявлення  $P_i$  кожного фактора за формулою:

$$P_i = \frac{P_{\max} \cdot R_i}{R_{\max}},$$

де  $P_{\max} = 1$  – ступінь виявлення фактора, який має найвищий ранг;

$R_i$  – ранг фактора (сума чисел в рядку);

$R_{\max}$  – найвищий ранг (найбільша сума чисел).

3. У зведену таблицю (табл. 2.2) переносилися результати розрахунків ступеня виявлення  $P_i$  кожного фактора в анкетах 10 експертів. Потім розраховувалося середнє значення  $P_{\text{сеп}}$  за формулою:

$$P_{i, \text{сеп}} = \sum_{j=1}^n \frac{P_{ij}}{n},$$

де  $n$  – кількість експертів;

$i$  – номер фактора;

$j$  – номер експерта.

4. Вираховувалася дисперсія оцінок експертів  $S_i$  по кожному фактору за формулою:

$$S_i = \sqrt{\frac{\sum_{j=1}^n (P_{ij} - P_{i, \text{сеп}})^2}{n - 1}},$$

де  $P_{ij}$  – ступінь виявлення  $i$ -го фактора на думку  $j$ -го експерта;

$P_{i, \text{сеп}}$  – середнє значення;

$n - 1$  – кількість ступенів свободи, при  $n = 10$  кількість ступенів свободи дорівнює 9.

5. Визначався довірчий інтервал значень для кожного фактора за формулами:

$$v_i = t_{\varphi} \cdot \frac{S_i}{\sqrt{n}}; P_i^B = P_{i, \text{сеп}} + v_i; P_i^H = P_{i, \text{сеп}} - v_i,$$

де  $v_i$  – довірчий інтервал;

$t_{\varphi}$  – довірча вірогідність;

$P_i^B$  – верхня довірча межа значень впливовості факторів;



$P_i^H$  – нижня довірча межа значень впливовості факторів.

Позиції викладачів щодо впливовості факторів проектування змісту ПТО, на нашу думку, є необхідною, але не достатньою інформацією для приймання обґрунтованих висновків. У зв'язку з цим, цілком логічним було звернутися до думок науковців щодо вагомості визначених детермінант відбору змісту навчального матеріалу для підготовки кваліфікованих робітників. З цією метою до експертного оцінювання впливовості досліджуваних факторів було залучено 10 співробітників Інституту професійно-технічної освіти НАПН України (1 доктор педагогічних наук, 6 кандидатів педагогічних наук, 1 молодший науковий співробітник, 2 аспіранти 3-го року навчання, грудень 2013 р.). Процедура, обробка результатів експертного оцінювання здійснювалися аналогічно вписаній вище методиці. Звернемося до аналізу думок експертів-викладачів і експертів-науковців щодо обставин, які детермінують успішність проектування змісту ПТО.

Результати аналізу (табл. 2.2) свідчать, що середні значення величини  $P_{i, \text{сеп}}$  знаходяться в межах від 0,8822 (фактор 7 – «Закономірності навчання (який обсяг навчального матеріалу може бути засвоєним учнями, у якому темпі, в якій логіці тощо)» до 0,2117 (фактор 10 – «Взаємозв'язок навчального матеріалу (внутрішньопредметні, міжпредметні, міжкомплексні, міжциклові зв'язки)»). Розрахунки переконують, що з вірогідністю 95 % (довірча вірогідність – критерій Стюдента – при 9 ступенях свободи (10 – 1) складає  $t_{\varphi} = 2,2281$ ) можна стверджувати, що отримані дані не є випадковими. Таким чином, експерти-викладачі переконані, що з 11 пропонованих факторів проектування змісту професійно-технічної освіти найбільш впливовими є (табл. 2.2):

1. Закономірності навчання (який обсяг навчального матеріалу може бути засвоєним учнями, у якому темпі, за якою логікою тощо).
2. Вимоги виробництва (практики) до кваліфікації випускника ПТНЗ.

3. Специфіка професії.
4. Цілісна система здатностей, оволодіння якими забезпечує сформованість професійної компетентності випускника.
5. Уніфікація і диференціація навчального матеріалу.

На думку експертів-викладачів, найменше з пропонованих факторів впливають на проектування змісту професійно-технічної освіти такі, як «Взаємозв'язок навчального матеріалу (внутрішньопредметні, міжпредметні, міжкомплексні, міжциклові зв'язки)», «Засоби навчання в ПТНЗ».

Дещо іншу картину спостерігаємо при аналізі відповідей науковців-експертів (табл. 2.3). На перші позиції ця група експертів поставила такі фактори:

1. Вимоги виробництва (практики) до кваліфікації випускника ПТНЗ.
2. Закономірності навчання (який обсяг навчального матеріалу може бути засвоєним учнями, у якому темпі, за якою логікою тощо).
3. Засоби навчання в ПТНЗ.
4. Методи і форми організування навчання учнів.
5. Уніфікація і диференціація навчального матеріалу.

Варто відзначити, що останні, 10 і 11 місця у ранжованому науковцями-експертами ряду, зайняли фактори: «Взаємозв'язок навчального матеріалу (внутрішньо предметні, міжпредметні, міжкомплексні, міжциклові зв'язки)» і «Рівень розвитку науки і техніки» відповідно.

Відмітимо, що експерти-викладачі й експерти-науковці продемонстрували єдність думок у тому, що на проектування змісту професійно-технічної освіти насамперед впливають такі фактори, як: «Вимоги виробництва (практики) до кваліфікації випускника ПТНЗ», «Закономірності навчання (який обсяг навчального матеріалу може бути засвоєним учнями, у якому темпі, в якій логіці тощо)», «Уніфікація і диференціація навчального матеріалу».

Натомість, дещо на інших позиціях стоять викладачі і науковці щодо впливовості низки інших факторів. Зокрема, викладачі-експерти переконані,

що при відборі і структуруванні змісту освіти у професійно-технічних навчальних закладах варто враховувати методи і форми організації навчання учнів та орієнтації на цілісну систему здатностей, оволодіння якими забезпечує сформованість професійної компетентності випускника професійно-технічного навчального закладу. Коротко зупинимося на домінантних факторах проектування змісту професійно-технічної освіти.

Таблиця 2.2

## Результати обробки анкет експертів-викладачів

| №  | P1     | P2     | P3     | P4     | P5     | P6     | P7     | P8     | P9     | P10    | Pcp    | Si     | vi     | Piv   | Pin   |
|----|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|
| 1  | 1,0000 | 0,7059 | 0,8000 | 0,7647 | 0,6471 | 0,9375 | 0,8571 | 1,0000 | 1,0000 | 1,0000 | 0,8712 | 0,0451 | 0,0318 | 0,903 | 0,839 |
| 2  | 0,7857 | 0,4118 | 0,8000 | 0,2941 | 0,3529 | 0,1875 | 0,8571 | 0,5882 | 0,4286 | 0,6875 | 0,5393 | 0,0787 | 0,0554 | 0,594 | 0,483 |
| 3  | 0,5714 | 0,2353 | 0,3333 | 0,4118 | 0,5882 | 0,3125 | 0,1429 | 0,2353 | 0,7143 | 0,3750 | 0,3920 | 0,0605 | 0,0426 | 0,434 | 0,349 |
| 4  | 0,5714 | 0,7059 | 0,6000 | 0,5882 | 0,5294 | 0,8125 | 0,7143 | 0,6471 | 0,7143 | 0,8125 | 0,6696 | 0,0329 | 0,0231 | 0,692 | 0,646 |
| 5  | 0,7143 | 0,7647 | 0,6667 | 0,6471 | 1,0000 | 0,6875 | 0,5714 | 0,4706 | 0,7143 | 0,6875 | 0,6924 | 0,0455 | 0,0320 | 0,724 | 0,660 |
| 6  | 0,5000 | 0,8235 | 0,6667 | 0,7059 | 0,7647 | 0,6875 | 0,3571 | 0,2941 | 0,4286 | 0,7500 | 0,5978 | 0,0623 | 0,0439 | 0,641 | 0,553 |
| 7  | 0,6429 | 0,8824 | 1,0000 | 1,0000 | 0,8235 | 1,0000 | 1,0000 | 1,0000 | 0,7857 | 0,6875 | 0,8822 | 0,0468 | 0,0330 | 0,915 | 0,849 |
| 8  | 0,6429 | 0,4706 | 0,4667 | 0,6471 | 0,6471 | 0,6875 | 0,5000 | 0,9412 | 0,9286 | 0,6250 | 0,6556 | 0,0558 | 0,0393 | 0,695 | 0,616 |
| 9  | 0,5714 | 1,0000 | 0,8000 | 0,7059 | 0,7059 | 0,6875 | 0,5000 | 0,4706 | 0,6429 | 0,5000 | 0,6584 | 0,0539 | 0,0380 | 0,696 | 0,620 |
| 10 | 0,6429 | 0,1176 | 0,0000 | 0,1765 | 0,0000 | 0,0625 | 0,5000 | 0,1176 | 0,5000 | 0,0000 | 0,2117 | 0,0807 | 0,0569 | 0,268 | 0,154 |
| 11 | 0,6429 | 0,3529 | 0,9333 | 0,7647 | 0,4118 | 0,8125 | 1,0000 | 0,6471 | 1,0000 | 0,7500 | 0,7315 | 0,0748 | 0,0527 | 0,784 | 0,678 |

Таблиця 2.3

### Результати обробки анкет експертів-науковців

| №  | E1     | E2     | E3     | E4     | E5     | E6     | E7     | E8     | E9     | E10    | Рср    | Si     | vi     | PiB   | PiH   |
|----|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|
| 1  | 0,6000 | 0,6429 | 0,5000 | 0,8000 | 1,0000 | 0,9375 | 1,0000 | 0,8333 | 0,7692 | 0,9286 | 0,8011 | 0,0580 | 0,0408 | 0,842 | 0,760 |
| 2  | 0,3333 | 0,9286 | 0,6111 | 0,3333 | 0,7500 | 0,1875 | 0,4286 | 0,6667 | 0,7692 | 0,7857 | 0,5794 | 0,0813 | 0,0573 | 0,636 | 0,522 |
| 3  | 0,7333 | 0,9286 | 0,7222 | 0,6667 | 0,8750 | 0,3125 | 0,7143 | 1,0000 | 1,0000 | 0,5714 | 0,7524 | 0,0707 | 0,0498 | 0,802 | 0,702 |
| 4  | 0,6000 | 0,6429 | 0,5556 | 0,7333 | 0,4375 | 0,8125 | 0,7143 | 0,5556 | 0,8462 | 1,0000 | 0,6898 | 0,0554 | 0,0390 | 0,728 | 0,650 |
| 5  | 0,7333 | 0,6429 | 0,5000 | 0,4667 | 0,7500 | 0,6875 | 0,7143 | 0,2222 | 0,6923 | 0,7143 | 0,6123 | 0,0559 | 0,0394 | 0,651 | 0,572 |
| 6  | 0,6667 | 0,5714 | 0,5000 | 0,6000 | 0,6875 | 0,6875 | 0,4286 | 0,7778 | 0,6923 | 0,5714 | 0,6183 | 0,0347 | 0,0245 | 0,642 | 0,593 |
| 7  | 1,0000 | 0,5714 | 0,3889 | 0,8667 | 0,5000 | 1,0000 | 0,9286 | 0,6667 | 1,0000 | 0,9286 | 0,7851 | 0,0773 | 0,0545 | 0,839 | 0,730 |
| 8  | 0,9333 | 1,0000 | 0,2778 | 1,0000 | 0,3750 | 0,6875 | 0,9286 | 0,5556 | 0,8462 | 0,6429 | 0,7247 | 0,0868 | 0,0612 | 0,785 | 0,663 |
| 9  | 0,8000 | 0,7143 | 0,3889 | 0,8000 | 0,4375 | 0,6875 | 0,6429 | 0,6667 | 0,6154 | 0,7143 | 0,6467 | 0,0457 | 0,0322 | 0,679 | 0,614 |
| 10 | 0,0000 | 0,7857 | 1,0000 | 0,2000 | 0,6875 | 0,0625 | 0,3571 | 0,2222 | 0,6154 | 0,5714 | 0,4502 | 0,1105 | 0,0779 | 0,528 | 0,372 |
| 11 | 0,9333 | 0,4286 | 0,6667 | 0,7333 | 0,3750 | 0,8125 | 1,0000 | 0,3889 | 0,6154 | 0,5000 | 0,6454 | 0,0748 | 0,0527 | 0,698 | 0,592 |

Насамперед, вкажемо, що сьогодні пріоритети роботодавців схиляються до випускника професійно-технічного навчального закладу, який вже з перших днів роботи за фахом здатний компетентно, ефективно і відповідально виконувати складні виробничі завдання, готового до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності.

Домінуючий у сучасній професійній освіті компетентнісний підхід до навчання і виховання молоді пов'язаний, насамперед, з ідеєю системної підготовки індивіда не лише як професіонала, але і як особистості, здатної до саморозвитку, самовиховання, самоосвіти. Важливим нині є не лише обсяг знань випускника професійно-технічного навчального закладу, а й уміння ними оперувати, бути готовим змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатися упродовж життя. Саме розвиток у особистості життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці.

Природно, що зазначені вимоги сучасного високотехнологічного виробництва, практики до кваліфікації випускників ПТНЗ мають відображатися в навчальних планах, робочих програмах підготовки кваліфікованих робітників, і не тільки в аспектах компетентного володіння сучасним досвідом професійної діяльності, але й враховувати перспективи розвитку тих чи інших галузей.

Натомість навчальний матеріал, що конструюється для системи ПТО, має відповідати за своїм змістом, глибиною, обсягом рівню теоретичної і практичної підготовки учнів, їх віковим й індивідуальним особливостям. Цей фактор вказує на те, що зміст навчального матеріалу, що проектується для засвоєння, має бути посильним для учнів. Недостатньо враховувати лише цілі, поставлені суспільством перед ПТНЗ: треба мати на увазі і закономірності навчання – скільки в середньому учень може засвоїти навчальної інформації, у якій послідовності, при якому темпі навчальної

праці тощо. Крім того, варто враховувати наступність у змісті навчання між професійно-технічним навчальним закладом і середньою школою.

На проектування змісту професійно-технічної освіти впливає необхідність його уніфікації і диференціації. Мова йде про те, що необхідно розробляти уніфікований зміст навчання для кожної професії та суміжних спеціальностей. Все це впливає з єдиних вимог до підготовки кваліфікованих робітників різних професій, проте не виключає диференціації навчального матеріалу. Зокрема, при проектуванні змісту навчального матеріалу варто враховувати регіональні особливості, матеріально-технічну базу професійно-технічного навчального закладу, спеціалізації баз практики тощо.

Для підтвердження впевненості в тому, що отримані результати взаємопов'язані (дані викладачів-експертів і науковців-експертів), визначався коефіцієнт рангової кореляції Спірмена за формулою:

$$r_s = 1 - 6 \cdot \frac{\sum d_i^2}{l \cdot (l^2 - 1)},$$

де  $d_i = i - k_i$  – різниця між  $i$ -ми парами рангів;

$l$  – число пар рангів, що порівнюються.

Для полегшення обрахунків було побудовано табл. 2.4.

Підставляючи проміжні величини, підраховані в табл. 2.4, у формулу, знаходимо  $r_s = 0,6$ . Таку величину коефіцієнта рангової кореляції можна інтерпретувати як достатньо високу ступінь зв'язку між думками обох груп експертів щодо впливовості факторів проектування змісту професійно-технічної освіти [21].

Таблиця 2.4

## Дані для розрахунку коефіцієнта рангової кореляції Спірмена

| № фактора | Ранги факторів в оцінці: |                     | $d_i$ | $d_i^2$ |
|-----------|--------------------------|---------------------|-------|---------|
|           | експертів-викладачів     | експертів-науковців |       |         |
| 1         | 2                        | 1                   | 1     | 1       |
| 2         | 9                        | 10                  | -1    | 1       |
| 3         | 10                       | 3                   | 7     | 49      |
| 4         | 7                        | 5                   | 2     | 4       |
| 5         | 4                        | 8                   | -4    | 16      |
| 6         | 8                        | 9                   | -1    | 1       |
| 7         | 1                        | 2                   | -1    | 1       |
| 8         | 6                        | 4                   | 2     | 4       |
| 9         | 5                        | 7                   | -2    | 4       |
| 10        | 11                       | 11                  | 0     | 0       |
| 11        | 3                        | 6                   | -3    | 9       |
| $\Sigma$  |                          |                     |       | 90      |

Таким чином, методом експертного оцінювання визначено, що домінантними факторами проектування змісту професійно-технічної освіти є:

- вимоги виробництва (практики) до кваліфікації випускника ПТНЗ;
- закономірності навчання (який обсяг навчального матеріалу може бути засвоєним учнями, у якому темпі, за якою логікою тощо);
- цілісна система здатностей, оволодіння якими забезпечує сформованість професійної компетентності випускника;
- уніфікація і диференціація навчального матеріалу;
- методи і форми організування навчання учнів.

Як було зазначено вище, дієвість і результативність домінантних факторів проектування змісту ПТО забезпечують певні умови, які мають бути обґрунтованими та реалізованими відповідною методикою. Зупинимось на цих аспектах докладніше.



Підкреслимо, що серед дослідників педагогічних проблем поки що не існує термінологічної єдності щодо поняття «педагогічна умова». Зокрема, новий тлумачний словник української мови пояснює лексему «умова» так: «це необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [121].

Філософський словник подає кілька тлумачень цього поняття. Одне з них таке: «Умова це те, від чого залежить дещо інше обумовлене; суттєвий компонент комплексу об'єктів (речей; їх станів, взаємодій), з наявності якого визначається існування певного явища» [138]. Отже, умова – філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. Завдяки наявності відповідних умов, властивості речей переходять з можливості в дійсність. Педагогічні умови – це створені зусиллями педагогічного загалу обставини для поліпшення навчального процесу, це система органічно пов'язаних між собою психічних та практичних дій, спрямованих на вирішення конкретних педагогічних завдань навчання. Зважаючи на це, педагогічними умовами проектування змісту професійно-технічної освіти вважаємо такі зовнішні обставини, реалізація яких з високим ступенем вірогідності приведе до ефективного відбору та структурування змісту підготовки кваліфікованих робітників.

Варто погодитися з Г. Кругликовим у тому [70], що нові соціальні вимоги до випускників професійно-технічної школи не суперечать формуванню в учнів якостей, необхідних в усі часи, зокрема: виховання виробничої і технологічної дисципліни; прищеплення бережливого ставлення до обладнання і інструментів: уміння застосовувати на практиці отримані теоретичні знання; формування глибоких і міцних знань про основи техніки і технології виробництва, про організацію праці.

Зауважимо, що нині пріоритети в освіті надаються всебічно розвинутій особистості. Мова про те, що на зміну предметно-орієнтованій професійно-технічній освіті, основною метою якої було передавання змісту певної

предметної галузі, приходить особистісно-орієнтована освіта, спрямована на розвиток особистості учня. З урахуванням таких освітніх тенденцій, в оновленому змісті освіти мають відслідковуватися такі загальні критерії [81]:

- наскільки людина відповідає вимогам професії, і наскільки професія відповідає запитам людини, її мотивам, нахилам;
- у якій мірі людина засвоїла норми і правила професії, і чи прагне вона виявити в ній свою самобутність, розвиватися засобами професії;
- чи має і чи шукає людина перспективи зростання, чи готова вона застосовувати професійний досвід інших людей;
- чи вміє і чи готова людина кількісно і якісно визначити свої успіхи, чи може вона об'єктивно оцінити їх у певних категоріях.

При проектуванні змісту професійно-технічної освіти маємо враховувати два основних компоненти – інваріантний і варіативний з відповідними вимогами (у першому випадку – нормативні, державні вимоги, у другому – вимоги регіонального ринку праці, специфіку конкретного професійно-технічного навчального закладу, запити і потреби учня тощо). Відповідно, маємо справу з державними та регіональними формами відображення змісту професійно-технічної освіти. Коротко зупинимося на їх характеристиці.

На державному рівні розробляються і, відповідно, забезпечують комплекс державних вимог до змісту освіти, такі документи (форми відображення змісту професійно-технічної освіти), як: Національна рамка кваліфікацій, Класифікатор професій ДК 003: 2010, професійний стандарт (кваліфікаційна характеристика, професіограма), Державний стандарт професійно-технічної освіти з конкретної професії (освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника професійно-технічного навчального закладу, типовий навчальний план підготовки чи підвищення кваліфікації кваліфікованих робітників, типові навчальні програми з предметів виробничого навчання та виробничої практики, система контролю знань,

умінь і навичок учнів, слухачів та критерії кваліфікаційної атестації випускників, перелік основних обов'язкових засобів навчання).

23 квітня 2008 року країни ЄС запровадили на практиці Європейську рамку кваліфікації (ЄРК), до розробки національних аналогів якої приєдналося 35 країн-партнерів, зокрема й Україна.

Ураховуючи проведену ЄС роботу, а також те, що Україна взяла на себе певні зобов'язання, було проведено відповідну роботу щодо адаптації ЄРК до вітчизняних реалій і, як результат, – постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1341 затверджено Національну рамку кваліфікації (НРК) [90].

Національна рамка кваліфікацій покликана стати основою для розроблення й модернізації цілої низки документів, що визначатимуть розвиток і якість української освіти у відповідності до вимог сучасної економіки та європейських стандартів із забезпечення якості, а також має забезпечити можливість реалізації системних реформ у суспільстві. Справедливо, на нашу думку, називає цей документ В. Луговий «Кваліфікаційною конституцією нації». Призначення рамки – бути шкалою, мірилом будь-яких кваліфікацій, як тих, що існують, так і тих, що будуть створені. Національна рамка кваліфікацій впроваджується з метою:

- введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців;
- забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин; сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні; налагодження ефективної взаємодії освітніх послуг та ринку праці [90].

Саме в Національній рамці кваліфікацій як нормативному державному документі започатковується формулювання кваліфікаційних вимог до особи, що досягла певних компетентностей (результатів навчання) за заданими стандартами.

Класифікатор професій ДК 003: 2010 (далі «Класифікатор») призначений для застосування центральними органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, об'єднаннями соціальних партнерів усіх рівнів, іншими громадськими організаціями, всіма суб'єктами господарювання під час запису про роботу у трудові книжки працівників. Професійні назви робіт, які наведені у Класифікаторі, рекомендовано застосовувати під час утворення нових назв професій та посад у зв'язку з розвитком нових видів економічної діяльності та технологій.

За основу розроблення Класифікатора було прийнято Міжнародну стандартну класифікацію професій (ISCO 88: International Standard Classification of Occupations / ILO, Geneva), яку Міжнародна конференція статистики праці Міжнародного бюро праці рекомендувала для переведення національних даних у систему, що полегшує міжнародний обмін професійною інформацією.

Коротко зупинимо увагу на поняттях, що застосовуються у Класифікаторі [52]. *Робота* – певні завдання та обов'язки, що виконані, виконуються чи повинні бути виконані однією особою. Робота є статистичною одиницею, що класифікується відповідно до кваліфікації, необхідної для її виконання. *Кваліфікація* – здатність виконувати завдання та обов'язки відповідної роботи. Не зайве вказати, що в Національна рамка кваліфікацій визначає кваліфікацію як офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважений компетентний орган встановив, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) за заданими стандартами.

У дипломі чи іншому документі про професійну підготовку (посвідченні, сертифікаті тощо) кваліфікація визначається через назву професії (токарь, секретар-стенографіст тощо). Кваліфікація визначається рівнем освіти та спеціалізацією. Спеціалізація пов'язана як з необхідною галуззю знань, використовуваними інструментами чи устаткуванням, так і з

продукцією, яка виробляється, або надаваними послугами і відповідає певною мірою деталізованому колу професійних завдань та обов'язків.

У свою чергу, *професію* Класифікатор визначає як здатність виконувати подібні роботи, які вимагають від особи певної кваліфікації.

У класифікаторі професій ДК 003: 2010 [52], чинному з 01.11.2010 р., вказано, що кваліфікаційний рівень робіт, які виконуються, визначається залежно від вимог до освіти, професійного навчання та практичного досвіду працівників, здатних виконувати відповідні завдання та обов'язки. Професії, пов'язані з виконанням робіт високої кваліфікації, вимагають від особи кваліфікації на рівні молодшого спеціаліста.

Структурно Класифікатор складається із кодів та назв класифікаційних угруповань (розділів, підрозділів, класів, підкласів та груп професій)[52].

Кодові позначення складаються із цифр від 0 до 9 та крапки.

Схематично ієрархічну структуру кодових позначень подано на рис.2.1.

Ознаки класифікації розташовано в такій послідовності:

- рівень освіти (перший рівень класифікації – розділи професій);
- спеціалізація (другий, третій, четвертий – рівні класифікації, підрозділи, класи та підкласи професій);
- кваліфікаційний рівень робіт, що виконуються (п'ятий рівень класифікації – групи професій).

Розділи ідентифікуються однозначним цифровим кодом. Як це видно з рис. 2.1, код підрозділу складається із коду розділу та однозначного коду підрозділу. У свою чергу, код класу складається із коду підрозділу та однозначного коду класу. Природно, код підкласу складається із коду класу та однозначного коду підкласу. Частка підкласів поділяється на групи. Код групи складається з коду підкласу та відокремленого від нього крапкою коду групи.

Класифікаційні угруповання сформовано у 9 розділів [52]:

«Розділ 1. Законодавці, вищі державні службовці, керівники, менеджери (управителі).

Розділ 2. Професіонали.

Розділ 3. Фахівці.

Розділ 4. Технічні службовці.

Розділ 5. Працівники сфери торгівлі та послуг.

Розділ 6. Кваліфіковані робітники сільського та лісового господарств, риборозведення та рибальства.

Розділ 7. Кваліфіковані робітники з інструментом.

Розділ 8. Робітники з обслуговування, експлуатації та контролювання за роботою технологічного устаткування, складання устаткування та машин

Розділ 9. Найпростіші професії»

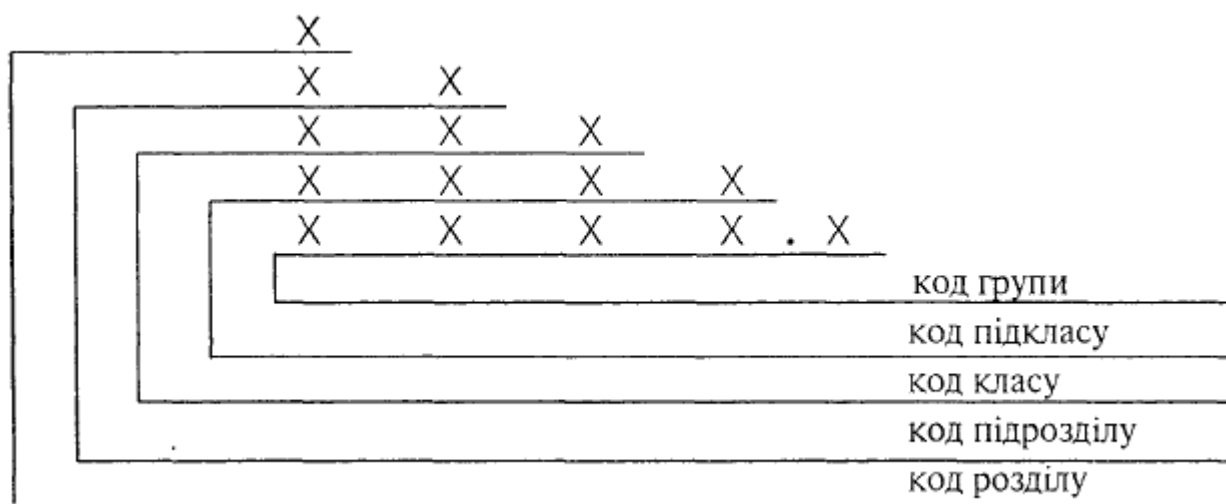


Рис. 2.1. Схема структури кодових позначень

Приклад утворення класифікаційних угруповань наведено в табл. 2.5

Таблиця 2.5

Зразок кодування класифікаційних угруповань

| <i><b>Класифікаційне угруповання</b></i> | <i><b>Код</b></i> | <i><b>Назва класифікаційного угруповання</b></i>        |
|--|-------------------|---|
| Розділ                                   | 7                 | Кваліфіковані робітники з інструментом                  |
| Підрозділ                                | 71                | Робітники з видобутку корисних копалин і на будівництві |
| Клас                                     | 712               | Будівельники будівель та споруд                         |
| Підклас                                  | 7122              | Муляри  |
| Група                                    | 7122.2            | 2 розряд  |

Кожен з розділів складається з опису, класифікації професій та покажчика професійних назв робіт за кодами професій.

У покажчику професійних назв робіт за кодами професій та абетковому покажчику наведено коди ЗКППТР (Загальносоюзний класифікатор професій, посад та тарифних розрядів), номери випусків ЄТКД (Єдиного тарифно-кваліфікаційного довідника робіт та професій робітників) та ДКХП (Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників). Окремі професійні назви робіт у Класифікаторі записано з використанням дужок. У дужках, відповідно до прийнятої структури Класифікатора, може визначатися:

- складова професійної назви роботи, наприклад, директор установи (підприємства, організації) культури, начальник центру (головного авіаметеорологічного, радіо-, управління повітряним рухом, навчально-авіаційного, електрозв'язку та ін.), керівник художній цеху (майстерні), інженер станції насосної (групи станцій);

- вид економічної діяльності або напрям використання професійної назви роботи, наприклад, науковий співробітник (інтелектуальна власність), інженер-технолог (металургія), машиніст бульдозера (гірничі роботи), інженер-проектувальник (водне господарство);

- загальноприйнятий іншомовний синонім професійної назви роботи, що застосовується у професійно-класифікаційних стандартах інших країн, що може використовуватися як самостійна або альтернативна професійна назва роботи, наприклад, менеджер (управитель) з персоналу, фахівець з методів розширення ринку збуту (маркетолог), начальник доку (докмейстер), повірений морський (супервайзер).

- споріднена (однотипна) професійна назва роботи, яка може застосовуватися окремо в межах даної класифікаційної групи, наприклад, ювелір (ювелір-модельєр), кінооператор (фотооператор) бортовий, молодша

медична сестра (санітарка, санітарка-прибиральниця, санітарка-буфетниця та ін.), моторист (машиніст).

З позицій проектування змісту професійно-технічної освіти, для нас важливим є те, що на початку кожного з дев'яти розділів надається коротка характеристика професії, вимоги до знань та умінь особи, її освіти тощо. Для прикладу, наведемо таку інформацію до розділу 7 «Кваліфіковані робітники з інструментом» [52]: «Цей розділ вміщує професії, що передбачають знання, необхідні для вибирання способів використання матеріалів та інструментів, визначення стадій робочого процесу, характеристик та призначення кінцевої продукції. До цього розділу належать професії, пов'язані з видобутком корисних копалин, будівництвом і виробленням різної продукції. Ці професії вимагають повної загальної середньої та професійно-технічної освіти чи повної загальної середньої освіти та професійної підготовки на виробництві. Для деяких професій, пов'язаних з виконанням робіт високої кваліфікації, потрібна кваліфікація молодшого спеціаліста».

Іншим державним нормативним документом, у якому відображено зміст професійно-технічної освіти, є Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників (ДКХПП) – систематизований за видами економічної діяльності збірник описів професій в Україні, які наведені в Класифікаторі професій, котрий визначає перелік основних робіт, властивих тій чи іншій посаді, та забезпечує єдність у визначенні кваліфікаційних вимог щодо певних посад [30].

Довідник служить основою для:

- розроблення посадових інструкцій працівникам, які закріплюють їхні обов'язки, права та відповідальність;
- складання положень про структурні підрозділи, які визначають їх роль та місце в системі управління підприємством (установою, організацією);
- формування та регулювання ринку праці;



- ведення документації про укладення трудового договору (прийняття на роботу), професійне просування, переведення на іншу роботу, відсторонення від роботи, припинення і розірвання трудового договору;
- присвоєння і підвищення категорій за посадою відповідно до оволодіння особою повним обсягом знань та робіт за результатами кваліфікаційної атестації;
- організації навчально-виховного процесу в закладах освіти, які готують працівників за професіями відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Отже, кваліфікаційна характеристика – це нормативний документ компетентного фахового органу, погоджений із замовником, у якому формулюються вимоги до професійних якостей, знань і вмінь фахівця, необхідних для виконання завдань професійної діяльності згідно з потребами ринку праці [30]. Для прикладу, наведемо кваліфікаційну характеристику муляра 2 розряду:

1. Професія – 7122.2: Муляр.
2. Кваліфікація: 2 розряд.
3. Кваліфікаційні вимоги

Повинен знати: основні види стінових матеріалів; способи приготування розчинів; способи пробивання гнізд та отворів у муруванні; правила розбирання мурування фундаментів, стін і стовпів; види стропів і захватних пристроїв; основні види такелажного оснащення; правила переміщення та складання вантажів малої маси.

Повинен уміти: виконувати найпростіші роботи під час мурування та ремонту кам'яних конструкцій, будов, мостів, промислових і гідротехнічних споруд.

4. Загальнопрофесійні вимоги

Повинен:

- а) раціонально та ефективно організовувати працю на робочому місці;
- б) дотримуватися норм технологічного процесу;

- в) не допускати браку в роботі;
- г) знати і виконувати вимоги нормативних актів про охорону праці й навколишнього середовища, дотримуватися норм, методів і прийомів безпечного ведення робіт;
- д) використовувати, в разі необхідності, засоби попередження й усунення природних і непередбачених негативних явищ (пожежі, аварії, повені тощо);
- є) знати інформаційні технології.

5. Вимоги до освітнього рівня осіб, які навчатимуться в системі професійно-технічної освіти. Базова або неповна базова загальна середня освіта. Без вимог до стажу роботи.

6. Сфера професійного використання випускника:

Будівництво: будівництво завершених будівель; цивільне будівництво; інші будівельні роботи;

7. Специфічні вимоги.

7.1. Вік: після закінчення терміну навчання – не менше 16 років.

7.2. Стать: чоловіча, жіноча.

7.3. Медичні обмеження.

Нині домінантним підходом у підготовці кваліфікованих робітників є підготовка на основі кваліфікаційної характеристики. Згідно ст. 33 Закону України «Про професійно-технічну освіту» цей документ визначається таким чином: «Кваліфікаційна характеристика випускника професійно-технічного навчального закладу – це сукупність вимог, які визначають його професійні знання, уміння і навички і розробляються спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади в сфері професійно-технічної освіти на основі кваліфікаційних характеристик професій».

Не важко помітити, що у визначенні позначені тільки вимоги до знань, умінням і навичкам. Натомість вимоги до сформованості у випускника професійно важливих якостей і властивостей особистості відсутні. Крім того, не говориться про вимоги до наявності у випускника творчих здібностей і

навичок творчої діяльності, що згодом повинні стати основою формування нових способів професійної діяльності.

У вказаному вище вбачаємо основні методологічні недоліки, неврахування ідей компетентнісної концепції у підготовці кваліфікованих робітників на основі кваліфікаційної характеристики.

Значно виграє у цьому аспекті професіографічний підхід до професійної підготовки, який, на відміну від кваліфікаційного, орієнтує педагогічну громадськість професійно-технічних навчальних закладів на формування компетентності майбутнього кваліфікованого робітника. При цьому методологічним орієнтиром організації професійної підготовки кваліфікованих робітників, оцінювання її якості є не кваліфікаційна характеристика, а професіограма.

Професіограма – це докладний опис якої-небудь професії, представлений через систему вимог, пропонованих нею до людини, що включає якості і властивості особистості, особливості розумових процесів, знання, уміння і навички, який він повинний володіти для того, щоб успішно виконувати професійні функції. З іншого боку, професіограма – це детальна характеристика виробничих, технічних, психологічних та інших особливостей і функцій певної професії, знання яких необхідні для адаптації працівника на окремому підприємстві, фірмі, в компанії чи в установі. У свою чергу, складовим елементом професіограми є кваліфікаційна характеристика, в якій визначається комплекс професійних знань, умінь, навичок і найважливіші вимоги до фахівця з менеджменту й рівня його професійної підготовки тощо.

Переважно, професіограма містить такі розділи:

1. Соціально-економічна характеристика професії
  - 1.1. Галузь народного господарства
  - 1.2. Потреба в кадрах
  - 1.3. Географія професії
  - 1.4. Тип підприємства організації, установи

- 1.5. Форма організації праці
- 2. Виробнича характеристика професії
  - 2.1. Мета праці
  - 2.2. Предмет праці
  - 2.3. Знаряддя праці
  - 2.4. Зміст праці: основні виробничі операції
  - 2.5. Умови праці
  - 2.6. Організація праці
  - 2.6. Необхідні професійні знання, уміння, навички
- 3. Санітарно-гігієнічна характеристика професії
  - 3.1. Ступінь важкості і напруженості праці
  - 3.2. Обмеження за віком і статтю
  - 3.3. Режим роботи і відпочинку
  - 3.4. Змінність
  - 3.5. Завантаженість аналізаторів
  - 3.6. Неприятливі фактори
  - 3.7. Медичні протипоказання
- 4. Вимоги професії до індивідуально-психологічних особливостей фахівця
  - 4.1. Нейродинаміка
  - 4.2. Добова біоритміка
  - 4.3. Психомоторика
  - 4.4. Сенсорно-перцептивна сфера
  - 4.5. Пам'ять
  - 4.6. Увага
  - 4.7. Мислення
  - 4.8. Інтелект
  - 4.9. Емоційно-вольова сфера
  - 4.10. Риси характеру
  - 4.11. Професійно важливі якості особистості

## 5. Підготовка кадрів

### 5.1. Тип навчального закладу

### 5.2. Термін навчання

### 5.3. Необхідні знання по загальноосвітніх предметах

### 5.4. Перспектива професійного росту

З приведеної змістовної структури професіограми видно, що в ній висуваються вимоги не тільки до знань, умінням і навичок: комплекс цих вимог значно ширший, ніж ті, котрі закладені в кваліфікаційній характеристиці.

Однак професіографічний підхід не може бути реалізований сьогодні в масовій практиці, через відсутність простих і ефективних засобів діагностики всіх параметрів, закладених у професіограмі.

Наведені результати факторного аналізу досліджуваного феномену, характеристики форм відображення змісту професійно-технічної освіти дають змогу обґрунтувати першу умову педагогічного проектування змісту професійно-технічної освіти, що має ураховувати ієрархію цілей і завдань підготовки кваліфікованих робітників.

Вказана педагогічна умова ґрунтується на ідеї ієрархізації цілепокладання в умовах системного підходу до створення нових форм відображення змісту професійно-технічної освіти. Щоб спроектувати таку систему, слід забезпечити ієрархічну залежність з урахуванням значущості та підпорядкованості різних форм педагогічного проектування змісту професійно-технічної освіти [70]. На нашу думку, у цій системі підпорядкованими мають бути такі цілі:

- цілі, визначені державним стандартом професійно-технічної освіти з конкретної професії;
- цілі вивчення навчальних предметів;
- цілі вивчення кожного модуля, теми навчального предмету;
- цілі навчальних занять;
- цілі виконання індивідуальних навчальних завдань.

Сенс підпорядкованості полягає у тому, щоб цілі індивідуальних навчальних завдань були зорієнтовані з цілями навчальних занять, котрі мають бути підпорядковані цілям вивчення окремих тем навчального предмета, які, в свою чергу, підпорядковані цілям навчального предмета в цілому, а цілі навчального предмета мають підпорядковуватися цілям державного стандарту ПТО з конкретної професії.

На схемі (див. рис. 2.2) унаочнено ієрархічну залежність цілей проектування і форм визначення змісту ПТО.

Різнорівневі цілі проектування змісту визначаються, насамперед, державним стандартом ПТО з конкретної професії, що застосовується з метою [111]:

- проведення єдиної державної політики у сфері ПТО;
- забезпечення в усіх регіонах і в різних галузях економіки еквівалентності ПТО і визнання кваліфікації та документів про ПТО;
- розвитку єдиного освітнього простору в Україні;
- забезпечення належної підготовки робітничих кадрів, висококваліфікованих робітників (молодших спеціалістів) шляхом регламентації вимог до ефективності ПТО й удосконалення системи контролю за діяльністю професійно-технічних навчальних закладів;
- створення нормативної бази для функціонування ступеневої ПТО в системі багаторівневої освіти громадян;
- усунення відмінностей у змісті підготовки конкурентоспроможних на ринку праці кваліфікованих робітників та у термінології, що використовується у ПТО.

При відборі змісту професійно-технічної освіти враховують вимоги основних джерел проектування державного стандарту – професійного стандарту (або кваліфікаційної характеристики чи професіограми), які, у свою чергу, розробляються з урахуванням положень Національної рамки кваліфікацій, Класифікатора професій ДК 003: 2010 та Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників.

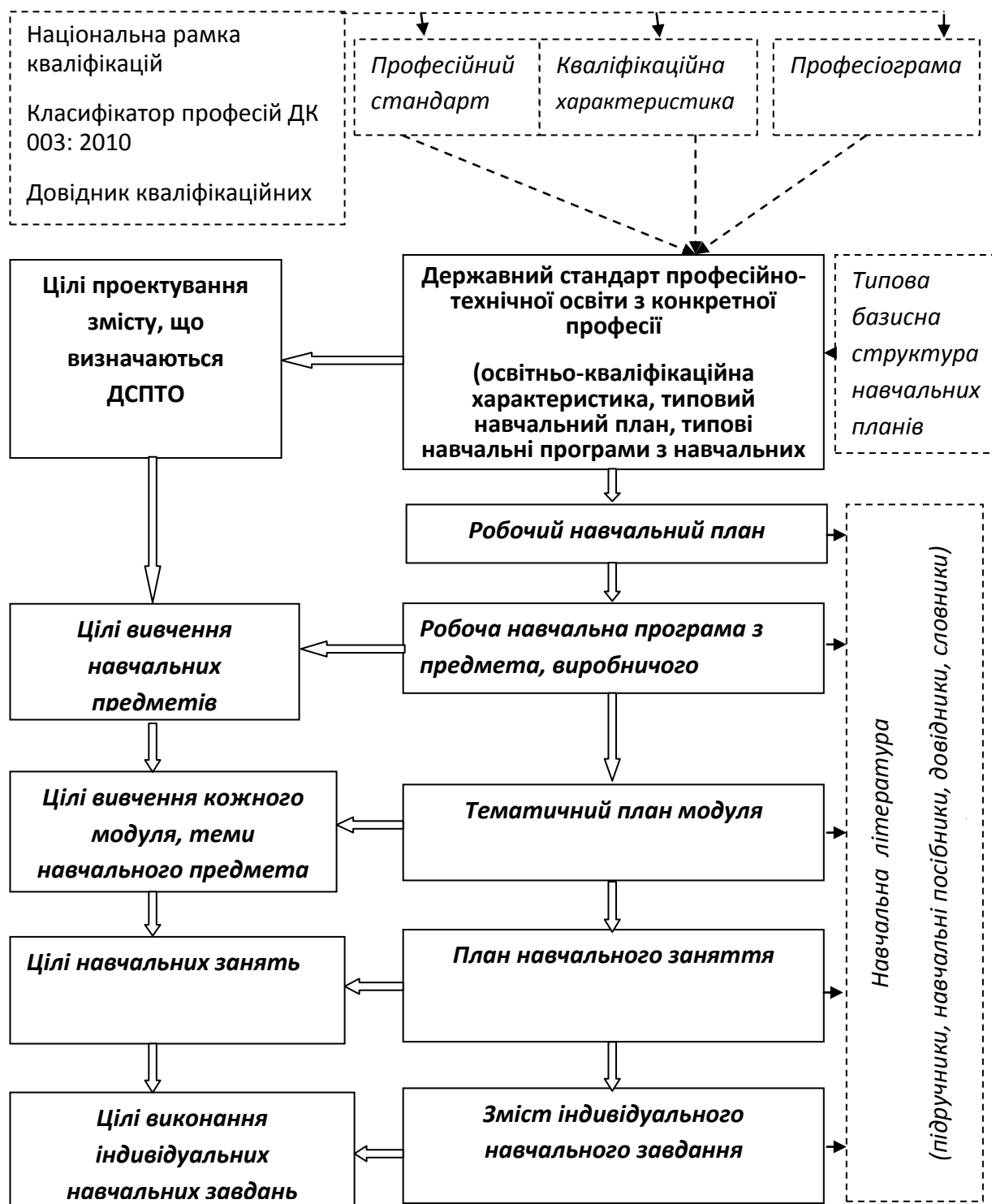


Рис. 2.2. Ієрархічна залежність цілей проектування і форм визначення та відображення змісту професійно-технічної освіти

Додамо, що саме така чітка ієрархія цілей проектування змісту професійно-технічної освіти спрямована на досягнення основного завдання стандартизації – встановлення єдиних вимог до результатів освітньої діяльності професійно-технічних навчальних закладів.

Підкреслимо, що стандартизація професійно-технічної освіти спрямована на досягнення необхідного рівня якості підготовки кваліфікованих робітників і не виключає творчого підходу в оволодінні учнями професійною компетентністю. Мова йде про те, що навчальний матеріал може бути засвоєний учнем на однакових рівнях, а саме: впізнавання, відтворення, евристичному, творчому.

Відмітимо, що дослідники по-різному означають рівні засвоєння навчального матеріалу (Ільїн М., Е. Каліцький – уявлення, розуміння, застосування, творчість [47]; Г. Кругликов – впізнавання; відтворення; продуктивна діяльність евристичного типу; продуктивна діяльність дослідницького характеру [70]), але демонструють єдність думок у їх індикаторах. Зокрема, на початкових, найелементарніших рівнях оволодіння навчальним матеріалом учень може впізнати, розрізнити, ідентифікувати об'єкти чи явища. При цьому його діяльність є репродуктивною, алгоритмічною, «з підказкою». Її ще називають учнівською. Щоб досягти цього рівня, учневі, як правило, достатньо хоча б раз сприйняти нову інформацію: прочитати підручник, вислухати пояснення викладача, побачити показ майстром виробничого навчання трудового прийому чи операції. При цьому учень називає об'єкти, подані наочно, висловлює загальні судження, розрізняє об'єкти, називає явища, оперуючи відомими поняттями (рис. 2.3).





Рис 2.3. Рівнева диференціація цілей і результатів навчання  
Для формулювання індивідуальних навчальних завдань використовуються такі дієслова, як: *назвати, висловити, розрізнити, повідомити, визначити, описати* тощо.

Другий рівень засвоєння знань виявляється у точному чи близькому до точного відтворенні навчального матеріалу. При цьому учень застосовує раніше засвоєну орієнтовну основу дії при виконанні типової задачі, проекту по методиці, правилу чи алгоритму, що відтворюється по пам'яті (знання-копії). Індивідуальні навчальні завдання конструюються з такими дієсловами завершеного виду, як: *пояснити, визначити, розкрити, встановити* тощо. Третій рівень засвоєння навчального матеріалу – це рівень умінь, перший рівень продуктивної діяльності. У завданні, розрахованому на такий рівень, формулюється лише мета, але не вказується ні на умову, ні на дії, які необхідно виконати для досягнення мети. Від учня вимагається «додумати» ситуацію, вибрати, які з раніше засвоєних дій необхідно вибрати для розв'язання завдання. Для конструювання навчальних завдань цього рівня використовуються такі дієслова, як: *зробити висновок, вивести, згрупувати, довести, визначити, класифікувати, вибрати, порівняти, виміряти, перевірити, продемонструвати, розрахувати* тощо.

Найскладнішим рівнем засвоєння досвіду є творчий, четвертий рівень, який має ознаки продуктивної діяльності дослідницького характеру. На цьому рівні учень сам формулює мету, деталізує її, здійснює пошук умов і дій для її досягнення. У результаті такої пошукової діяльності учень діє «без правил», але у відомій йому галузі, створюючи нові правила. Для конструювання творчих навчальних завдань використовуються такі дієслова завершеного виду, як: *видозмінити, змодельовати, сконструювати, модернізувати, модифікувати, перебудувати, перетворити, удосконалити, спрогнозувати, спроектувати* тощо.

Не зайве вказати, що форми визначення змісту професійно-технічної освіти відображаються в навчальній літературі – підручниках, навчальних посібниках, довідниках тощо. Навчальний підручник – книга, що містить основи наукових знань з певної навчальної дисципліни відповідно до мети навчання, визначеної програмою та вимогами дидактики. Підручник за своїм

змістом і структурою має бути чітко спрямованим на виконання певних функцій: освітньої, розвивальної, виховної, управлінської.

Найчастіше учені виділяють такі функції підручника:

- мотиваційну – передбачає створення таких стимулів для студентів, які б зумовлювали зацікавлення певним предметом зокрема і процесом навчання загалом;

- інформаційну – відображає дидактичні цілі та завдання навчання, описує зміст, визначає систему пізнавальних дій з матеріалом, форми навчання та способи контролю;

- контрольно-коригувальну – передбачає можливості перевірки, самооцінки та корекції процесу і результатів навчання; а також виконання тренувальних завдань для формування необхідних умінь і навичок. Підручники мають відповідати певним вимогам:

- містити матеріал високого рівня узагальнення й, водночас, конкретний;

- наводити наукові відомості, але бути доступними для студентів, враховуючи особливості їхніх вікових та індивідуальних показників розвитку;

- бути інформативними і водночас лаконічними, пов'язувати навчальний матеріал із додатковою літературою, спонукати до самоосвіти і творчості;

- містити необхідні ілюстрації у вигляді картин, карт, схем, діаграм, фотографій;

- формулювання основних положень, висновків мають бути гранично ясними і чіткими;

- особливе значення має не лише доступність, а й проблемність викладу навчального матеріалу, здатність підручника розвивати пізнавальні інтереси учнів і стимулювати їхнє творче мислення.

Структурно підручник складається з тексту (основний, додатковий, пояснювальний) та позатекстових компонентів: апарат організації процесу

засвоєння змісту; запитання і завдання; інструктивні матеріали (пам'ятки, зразки розв'язування завдань, прикладів); таблиці; вправи; ілюстративний матеріал (фотографії, малюнки, плани, карти та ін.).

За характером відображення дійсності, тексти можуть бути емпіричними (відображати факти, явища, події, містити вправи, правила) і теоретичними (містити закономірності, теорії, методологічні знання).

За основним методом викладу матеріалу – тексти репродуктивні, проблемні, програмовані, комплексні тексти. Репродуктивні тексти є високоінформативними, вони грамотно структуровані, зрозумілі учням, відповідають завданням пояснювально-ілюстративного навчання.

У свою чергу, проблемні тексти подають у формі монологу, в якому для створення проблемних ситуацій позначають суперечності, вирішують проблему, аргументують логіку формування думки.

Зазвичай, програмовані тексти структуровані так, що зміст подано частинами, а для засвоєння кожного інформативного блоку передбачено контрольні запитання.

Зазначені види текстів поєднані в їх комплексному варіанті, що містить певні дози інформації, необхідні учням для розуміння проблеми, а власне проблему визначають за логікою проблемного навчання.

Варто підкреслити, що матеріал підручника необхідно доповнювати додатковою інформацією, бо його зміст надто конспективний, і знання, здобуті тільки з нього, будуть обмеженими. Крім того, варто використовувати додаткові джерела навчальної інформації, зокрема, навчальні посібники.

Навчальний посібник – книга, зміст якої повністю відповідає навчальній програмі або ж розглядає окремі теми навчального предмета. Він може містити емпіричний матеріал, що слугує закріпленню основного теоретичного матеріалу. Матеріал посібника розширює межі підручника, містить додаткову найновішу інформацію. Додамо, що до навчальних посібників належать: хрестоматії, словники, збірники задач і вправ,

довідники, комплекти карт, таблиць тощо. Підручники і навчальні посібники сприяють формуванню в учнів умінь навичок самостійної пізнавальної діяльності, здатностей самоконтролю, є засобом керівництва їх пізнавальною діяльністю.

Підкреслимо, що у змісті підготовки майбутніх кваліфікованих робітників необхідно не тільки надавати можливість учням засвоювати необхідні знання, уміння й навички, а й визначати необхідний рівень їх засвоєння. Натомість, аналіз педагогічної практики переконує, що сучасний навчально-виховний процес недостатньо реалізує особистісно-розвивальну концепцію, положення компетентнісного підходу, чітко регламентує усі кроки просування учня у здобутті професійних знань на шкоду його особистісному саморозвитку.

Варто погодитися з Г. Шевченко в тому, що сучасна методологія компетентнісного підходу в освіті має ґрунтуватися на ідеї необхідності заміни традиційного репродуктивного навчання творчо-дієвим, яке має сприяти не тільки оволодінню навчальною інформацією, а й особистісному розвитку студентської молоді, формуванню системи соціокультурних потреб, самоактуалізації та саморозвитку особистості. Дослідниця наголошує на спрямованості компетентнісного підходу на всебічну підготовку і виховання індивіда не тільки як професіонала своєї справи, але й як особистості, що прагне самовдосконалення, творчого відношення до своєї праці, гуманістичного поведіння в соціумі [143, с. 123]. Суть компетентнісного підходу полягає, на думку Г. Шевченко, в наступному:

- в озброєнні студентської молоді чітко визначеною системою професійних компетенцій, яка об'єктивується характером, рівнем і тенденціями розвитку економіки, науки, освіти, культури – всіх сфер і видів життєдіяльності людини і суспільства як в нашій країні, так і в європейському просторі;

- у зверненні в освітньому процесі до людини, з опорою на антропологічні та аксіологічні засади її розвитку (світогляд, критичність

мислення, відношення до праці, професії, до себе і партнерів, здатність до самооцінки свого внутрішнього світу);

– у використанні специфіки особистісно-орієнтованого підходу, на противагу знаннєво-орієнтованому підходу як умови модернізації вищої освіти [143, с.125].

Отже, зміст ПТО має включати особистісний компонент, так як сьогодення вимагає від людини високої творчої самостійності, умінь ставити перед собою високі цілі та знаходити оптимальні методи і засоби їх досягнення шляхом самоосвіти, самовиховання, самоорганізації. Крім того, при проектуванні змісту освіти маємо враховувати випереджувальний характер рівня професійного розвитку особистості, у порівнянні з рівнем розвитку виробництва. Важливим є й те, що при цьому в навчальних планах і програмах відображається специфіка конкретного регіону, відмінні особливості конкретного навчального закладу, можливість варіативної зміни змісту професійно-технічної освіти в залежності від змінюваних умов.

Отже, до домінантних педагогічних умов проектування змісту професійно-технічної освіти відносимо: забезпечення підпорядкованості різних форм педагогічного проектування змісту ПТО ієрархії комплексних цілей і завдань підготовки кваліфікованих робітників; відображення у змісті навчального матеріалу різного рівня засвоєння навчальної інформації; введення до усіх форм відображення змісту професійно-технічної освіти особистісного компоненту; урахування при проектуванні змісту професійно-технічної освіти її галузевого і міжгалузевого характеру та випереджувальної спрямованості.

У сучасних умовах розвитку суспільства і освіти зміст професійної підготовки не повною мірою відображає якісні зміни у змісті професійної діяльності, які характеризуються процесами інтеграції і диференціації, розширенням меж професійного поля діяльності, посиленням значущості особистісних професійних якостей майбутніх кваліфікованих робітників.

Професія, наприклад, будівельника, на теперішній час є досить популярною і затребуваною на ринку праці. Підвищення її престижу зумовлене новими вимогами до фахівців даного профілю, що пред'являються суспільством і ринком праці, відповідність яким в значній мірі змінює статус самої професії. Сучасний рівень розвитку суспільства висуває перед такими фахівцями підвищені вимоги до творчої, ініціативної професійної діяльності, швидкої адаптації до умов, що змінюються.

Підвищення уваги до проблем проектування змісту підготовки майбутніх кваліфікованих робітників є природною і об'єктивною потребою сучасної системи професійно-технічної освіти і зумовлене такими чинниками: випереджаючим характером розвитку системи ПТО; тенденціями її розвитку; запитами розвитку економіки і соціальної сфери, науки і техніки, технологій, регіонального ринку праці, а також перспективними потребами їх розвитку; розширенням ролі особистості в освітньому процесі, зумовленої аксіологічною парадигмою освіти; підвищенням вимог до підготовки майбутніх кваліфікованих робітників в умовах дії ринкових механізмів і високої мінливості ринку праці; підвищенням адаптивності випускників професійно-технічних навчальних закладів до змінюваних запитів економіки, їхньої професійної мобільності тощо.

Проблемі вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців присвячені праці як вітчизняних, так і зарубіжних учених: Ю. Бабанського, С. Батишева, А. Беляєвої, С. Гончаренка, В. Краєвського, В. Ледньова, М. Махмутова, Н. Ничкало, О. Новикова, Л. Сушенцевої та ін.

Проектування змісту професійної освіти розкрито в дослідженнях В. Безрукової, Е. Зеєра, С. Маркової, Л. Столяренко та інших учених.

Проте, не дивлячись на те, що проблемі формування змісту професійної освіти приділяється чимала увага, завдання пошуку нових науково-педагогічних підходів до проектування змісту підготовки майбутніх кваліфікованих робітників на засадах компететнісного підходу залишається актуальним і зумовлюється низкою протиріч.

Найбільш істотними для дослідження є протиріччя між:

- новими вимогами ринку праці до підготовки кваліфікованих робітників, що задовольняють потребам ринку праці і підприємств-роботодавців і підходами, котрі традиційно склалися до формування змісту професійно-технічної освіти;
- новими вимогами до якості підготовки кадрів для будівельної галузі і застарілим змістом підготовки, сформованим за застарілими кваліфікаційними характеристиками;
- потребами ринку праці в професійно мобільних кваліфікованих робітниках готових працювати з новими матеріалами і інструментами і несформованістю у випускників професійно-технічних навчальних закладів таких здатностей.

Дані протиріччя дали можливість обґрунтувати проблему, що полягає в необхідності розробки технології проектування змісту ПТО на засадах компетентнісного підходу, забезпечуючи сприятливі умови для підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, їх швидкої адаптації до виробничих умов.

Відтак, з одного боку, назріла об'єктивна необхідність у підготовці кваліфікованих робітників, здатних бути професійно мобільними, задовольняти запити ринку праці, а з іншого – відсутністю цілісної системи проектування змісту їх підготовки на засадах компетентнісного підходу.

У модернізації освіти в Україні ПТО покликана відіграти ключову роль. Через свою масовість, практикоорієнтованість система професійно-технічної освіти в порівняно короткий термін здатна забезпечити масову професійну мобільність молоді та створити умови й можливості для швидкої зміни соціальних і економічних ролей; доступність, фундаментальність, варіативність, практикоорієнтованість. Як зазначає академік В. Кремень, «нова демократична освітньо-педагогічна ідеологія передбачає переорієнтацію з інформаційного на проблемно-діяльнісний тип освіти» [68]. Система ПТО покликана формувати особливий тип працівника – суб'єкта



соціально-професійної діяльності, самобутню, активну особистість. На сучасному ринку праці поціновується високоосвічений, високопрофесійний працівник, здатний мислити по-новому [138]. Економічний за термінами і затратами рівень підготовки кваліфікованих робітників будівельної галузі забезпечує можливість одночасного одержання загальноосвітньої і професійної підготовки і є затребуваним як ринком праці, так і самих учнів професійно-технічних навчальних закладів. Важливе значення у підготовці кваліфікованих робітників надається змісту їхньої підготовки.

У педагогічній літературі «зміст» як поняття трактується по-різному. Найчастіше зміст визначають через систему знань, умінь та навичок і визначають зміст як систему знань, що включають факти й узагальнення, та систему корисних умінь і навичок (Б. Єсіпов, М. Гончаров), або основні знання, уміння і навички, затребувані специфікою даної галузі наукових знань (Т. Ільїна).

Зміст освіти – це зумовлені цілями та потребами суспільства вимоги до системи знань, умінь та навичок, світогляду та громадських і професійних якостей майбутнього фахівця, що формуються у процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку науки, техніки, технологій та культури [41].

Суть поняття «зміст» можна визначити через такі аспекти: гносеологічний – зміст як єдність природної і соціальної реальності; інформаційний – зміст як відомості про навколишній нас світ; структурний – зміст як система зв'язків між частина цілого; організаційний – зміст вимагає форми вираження, певної впорядкованості; аксіологічний – зміст як система цінностей людини в світі; соціальний – зміст як система діяльності; процесуальний – зміст як прийом і передача інформації [12].

На зміст ПТО «...впливають об'єктивні (потреби суспільства у розвитку робочої сили; розвиток науки і техніки, що супроводжується появою нових ідей, теорій і докорінними змінами в техніці і технології) та

суб'єктивні (політика керівних сил суспільства, методологічні позиції вчених) фактори...» [112, с.117].

Узагальнення результатів дослідження цього феномену дає змогу стверджувати, що зміст професійно-технічної освіти повинен бути інтегрованим і орієнтуватися на такі складові, як: знання узагальнюючого, інформаційного характеру; знання цілісно-сміслові, мотиваційні, моральні естетичні; знання про професійну діяльність. Зміст професійно-технічної освіти повинен розглядатися в багаторівневому діапазоні, при опорі на наукові знання, суспільствознавство, людинознавство, знання техніки, виробничих процесів і науково-технічних програм. З огляду на це, закономірними є питання інтеграції змісту професійно-технічної освіти, в основі якого повинні бути проблеми утворення трудових процесів, аналіз професійних полів, інтеграція професій, професійно-кваліфікаційна характеристика.

Аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури показав, що в галузі ПТО, під поняттям «інтеграція» розуміється прояв глобальних гуманітарних тенденцій, необхідних для подолання цивілізаційної кризи. Дане поняття означає певний тип взаємодії величин, що зближуються в інтеграції. Це таке з'єднання, коли його результат не рівний простій сумі, а володіє якостями, яких немає в жодному з доданків. Умовою інтеграції є наявність загальних підстав: предмету, мотивів, цілей.

Уточнюючи суть цього терміну, підкреслимо, що: в усіх аспектах його використання говориться про процеси, що відбуваються довкола первинної ідеї, об'єкту, що потребує розвитку, становлення, досягнення нової якості; в наявності окремих елементів інтеграції, що взаємодіють для досягнення загальної мети – нової якості «першоелемента»; є деякий гіпотетичний образ цілісності як цілі загальних устремлінь, що коригують спрямованість інтеграційних процесів. Результатом інтеграції є нова цілісна реальність, де кожен з компонентів зберігає свою незалежність і специфічні якості. Взаємодія, що позначається як інтеграція, виключає знищення,

підпорядкування, побудову одне в одному; вона неможлива для принципово різної суті.

У галузі освіти спектр значень поняття «інтеграція» надзвичайно широкий. Це: методичний принцип здобуття комплексного знання (інтеграційний підхід); спосіб побудови єдиного освітнього простору навчального закладу, міста, країни, регіону, глобального освітнього простору; позначення процедур структурно-інституційного характеру (зближення освітніх систем і типів навчальних закладів, факультетів, спеціальностей); змістовні характеристики навчальних планів і методик (міжпредметні зв'язки). Варто звернути увагу на те, що інтеграція «...дає змогу не тільки інтегрувати знання учнів; удосконалювати зміст і структуру курсів навчального предмета; вводити нові теми; вилучати ті, які для опанування основ певного курсу не мають істотного значення; змінювати порядок вивчення окремих тем, переміщувати теми з одного курсу в інший, але й максимально ефективно організувати систему повторення раніше вивченого матеріалу» [135, с.239].

Таким чином, інтеграція – це об'єднання в ціле відповідних елементів, відновлення якої-небудь єдності (логічний словник-довідник); пов'язаність окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, а також процесу, що веде до такого стану; процес зближення і зв'язку наук, що відбувається поряд з процесами їх диференціації [83].

Визначаючи концептуальні підходи інтеграції як педагогічної умови проектування змісту ПТО, ми виокремлюємо загальнонауковий, загальновиробничий, загальногалузевий, загальнопрофесійний та частковопрофесійний рівень інтеграції. Інтеграція сприяє поглибленню й розширенню взаємозв'язків фундаментальних, загальнотехнічних і спеціальних предметів за рахунок відбору матеріалу, системного підходу до обґрунтування змісту і виділення його основних інваріантів. Побудована таким чином модель змісту ПТО відповідає вимогам стабільності і динамічності, наступності і розвитку, науковості й практичної реалізації,

представляючи його як спеціалізовану цілісну систему. Вона дає змогу системно реалізувати всю сукупність дидактичних принципів і впорядкувати процес реалізації освіти, оскільки при переході від низьких до вищих ієрархічних в багаторівневій системі підготовки рівнів усе повніше, а отже, ясніше виявляються загальні закономірності розвитку педагогічної, виробничо-технологічної діяльності, у зв'язку з чим система понять, що відображають їх, стає стійкішою.

Таким чином, інтеграція є однією з педагогічних умов проектування змісту ПТО на засадах компететнісного підходу. Інтеграційний підхід у своєму призначенні є об'єктивним, викликаним до життя багаточисельними новими процесами і явищами, що пронизують усі сфери життєдіяльності суспільства. Він об'єднує, синтезує одночасно дві тенденції – інтеграцію і диференціацію, що дають можливість здійснювати інновації в педагогічній діяльності. Вони вже виявляються в стандартизації професійно-технічної освіти, у створенні єдиного освітнього рівня як необхідного базисного професійно-кваліфікаційного потенціалу, без якого неможливе опанування професії, тим більше, групою професій на сучасному і перспективному рівнях соціально-економічного розвитку. При цьому істотно підвищується значення методологічної функції професійно-технічної освіти в суспільстві.

В останні роки різко зріс попит на робочу силу, зокрема в будівельній галузі. Водночас, діюча система підготовки кваліфікованих робітничих кадрів для будівельної галузі не відповідає запитам ринку праці. Особливо це стосується системи ПТО.

Аналіз стану ПТО в даній сфері дає змогу зробити висновки про те, що практика підготовки кваліфікованих робітничих кадрів, що склалася на теперішній час в Україні, для будівельної галузі має бути вдосконалена на основі розробки нового змісту професійно-технічної освіти в цьому секторі економіки. Водночас, актуальність дослідження зумовлює ціла низка суперечностей між: різким зростанням потреби будівельної галузі в кваліфікованих робітниках з інтегрованих та нових професій, з одного боку, і

відсутністю в системі професійно-технічної освіти кваліфікаційних характеристик, державних стандартів професійно-технічної освіти з підготовки таких фахівців; між новими вимогами до якості підготовки кадрів для будівельної галузі і застарілим змістом підготовки, сформованим в період слабкого розвитку будівельних матеріалів і технологій; між потребою ринку праці у фахівцях з широким потенціалом соціальної і професійної адаптації у сфері швидкозмінних стандартів якості будівельних послуг і несформованістю у працівників цієї галузі відповідних професійно значимих якостей особистості.

Розв'язати зазначені суперечності можливо лише за умови оновлення змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників будівельної галузі, тобто розробленні професійних і освітніх стандартів, заснованих на компетенціях. При цьому варто враховувати принципи відбору і проектування змісту професійно-технічної освіти. Як специфічні для професійно-технічної освіти у сфері будівельної галузі були виділені принципи: відповідності змісту освітніх програм вимогам професійних стандартів і потребам роботодавців; гуманітаризації і психологізації предметів практичного циклу; відповідності міжнародним стандартам, прийнятим в будівельній галузі. Професійні і освітні стандарти професійно-технічної освіти є документом нового формату.

На відміну від кваліфікаційних характеристик, цей документ надає роботодавцеві велику свободу у визначенні функціональних завдань для своїх працівників, дає змогу уточнювати і розширювати перелік видів робіт із врахуванням специфіки та умов виконання будівельних робіт. Особливістю проектування освітніх стандартів на основі професійних стандартів є необхідність попередньої оцінки кваліфікаційних вимог до працівників будівельної галузі. Для цього застосовувався метод функціонально-порівняльного аналізу. Анкетування, проведене відповідно до даного методу, дало змогу побудувати рейтинг вимог до фахівців будівельної галузі й отримати відомості про пріоритети роботодавців, що й повинні

враховуватися при розробці нового змісту державних стандартів ПТО в будівельній галузі.

Важливо підкреслити, що під час формуванні професійних стандартів на основі методу «функціонально-порівняльного аналізу» обов'язково повинні враховуватися й передові міжнародні тенденції розвитку конкретної області професійної діяльності, і досвід провідних підприємств і компаній в Україні. Саме інтеграція всіх цих вимог і дає змогу сформувати професійний стандарт, який «діятиме» хоча б упродовж декількох років, що робить його придатним як основу для проектування освітніх стандартів і програм. Якщо ж роботодавці не оволодіють цим методом «самоопису», орієнтованого на перспективу, то в освітній стандарт закладатиметься інформація, яка, в результаті, не забезпечить тієї якості випускників, що потрібна самим роботодавцям. Тут варто підкреслити ще один принциповий момент, а саме: класифікацію областей професійної діяльності, в межах яких повинна здійснюватися розробка професійних стандартів. Звертаємо увагу на те, що класифікація, що використовується при розробці професійних стандартів, є умовним конструктом, котрий структурує розробку професійних стандартів, що лежать в основі формування кваліфікацій. Наприклад, в Іспанії виділяється понад 25 кластерів областей професійної діяльності, які отримали назву «сім'ї професій». Вони об'єднують більше ста сорока професій. У Великобританії професійні стандарти розподілені за чотирнадцятьма категоріями і об'єднують більше п'ятдесяти укрупнених областей професійної діяльності (зараз практично всі професійні стандарти оновлюються, можливо, в майбутньому кількість областей збільшиться). Кожна з цих областей описана у вигляді переліку трудових функцій, що підлягають виконанню (тобто, в наших термінах – одиниць професійного стандарту) з вказівкою рівня кваліфікації і розділу (suite), до якого вона відноситься. По кожній функції наводиться посилання на класифікатор ISCO.

Варто зазначити, що термін occupation (професія, справа), який використовується в міжнародній практиці у нас перекладається і як професія,

і як заняття. І ще, як показує проведений аналіз, в класифікаторах сфери праці економічно розвинених країн немає такого розділення, як в Україні, на професії робітників і посади службовців. Іншими словами, чому слюсар – це професія, а лікарка – посада? Отже, в зарубіжних класифікаторах професійних стандартів область професійної діяльності описується з точки зору вимог до виконання функцій, встановлених роботодавцями. Далі функції, що відносяться до одного розділу (suite) і одного рівня кваліфікації, групуються для формування вимог до кваліфікацій і освітніх програм в певній області професійної діяльності.

Таким чином, основою для проектування змісту ПТО майбутніх робітників є професійні стандарти, які повинні бути згруповані не за ієрархічним, а за функціональним принципом. При цьому окремі одиниці професійних стандартів в суміжних видах трудової діяльності повинні бути загальними для різних областей професійної діяльності.

### **РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ТА НАВЧАННЯ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ**

#### **3.1. Особливості проектування змісту професійно-технічної освіти та навчання на засадах компетентнісного підходу**

У широкому розумінні, зміст освіти є засобом втілення цілей освіти у життя із врахуванням потреб суспільства. Виходячи з тлумачення освіти як сукупного процесу і результату цілеспрямованого інформаційного окультурення людини, засвоєння нею культурного досвіду, зазначають, що зміст освіти є педагогічно адаптованим соціальним досвідом, що включає засоби і способи діяльності, створені в процесі суспільно-історичної практики для відтворення розвитку суспільства і здатні стати надбанням особистості [118, с.44].

Зміст освіти виконує декілька функцій, під якими розуміємо призначення для практичної життєдіяльності елементів соціального досвіду, що набуваються. Основними функціями є такі:

- *гносеологічна (пізнавальна)* – створення уявлень про довкілля;
- *орієнтовна* – вказування напрямку та способів доцільної діяльності;
- *відтворююча* – збереження та відтворення культури;
- *перетворююча* – перетворення світу, створення якісно нових об'єктів;
- *оцінна* – вказування цінностей, норм, ідеалів людини, суспільства;
- *регулююча* – ініціювання та підтримання поведінки, діяльності.

За ступенем узагальнення, зміст освіти можна структурувати таким чином.

1. Зміст освіти – узагальнене уявлення про основні компоненти соціального досвіду, якими повинні оволодіти учні в процесі освітньої підготовки певного рівня і профілю, виражене у відповідних базових навчальних планах.

2. Зміст навчального предмета – узагальнене уявлення про основи будь-якої науки чи діяльності (психологія, педагогіка, підприємництво) чи сполучення деяких галузей (педагогічна психологія, математична статистика), виражене у відповідних навчальних програмах, підручниках з дисциплін.

3. Зміст навчального матеріалу – конкретні інформаційні відомості, що засвоюються учнем, виражені в таких засобах його навчальної діяльності як: підручники, посібники, методичні вказівки, збірники завдань тощо.

Отже, зміст освіти конкретизується змістом навчання відповідно до її виду (загальна, політехнічна чи професійна) та рівня (освітнього, освітньо-кваліфікаційного), і розглядається як структура, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття відповідної



освіти і кваліфікації.

Зміст освіти складається з чотирьох елементів або компонентів [118, с. 44].

1. Інформація, яка підлягає засвоєнню, тобто перетворенню в знання, і складає основу когнітивного досвіду особистості. Це знання про світ і способи діяльності інтелектуального і практичного характеру. Способами їх засвоєння є сприймання, усвідомлення, включення до найближчих асоціацій, запам'ятовування, а умовами засвоєння, як: мотивація, актуалізація минулого досвіду, активізація навчально-пізнавальної діяльності. Цей елемент виконує гносеологічну, орієнтаційну та оцінну функції.

2. Способи здійснення діяльності, які в процесі засвоєння перетворюються на вміння і навички учнів і складають досвід репродуктивної діяльності особистості. Цей елемент змісту освіти засвоюється завдяки неодноразовому відтворенню фіксованих у знаннях способів діяльності за взірцем за таких умов засвоєння, як мотивація; актуалізація знань про способи діяльності; алгоритмізація способів діяльності у символічно-знаковій формі; система завдань репродуктивного характеру у відповідності до взірця; система завдань із застосування способів діяльності у новій ситуації; активізація навчально-пізнавальної діяльності. Основною функцією цього елементу є відтворювальна.

3. Способи здійснення творчої діяльності, тобто діяльності, в результаті якої створюється об'єктивно чи суб'єктивно нове завдяки специфічним процедурам: 1) самостійного переносу раніше засвоєних знань і вмінь у нову ситуацію; 2) виділення нової проблеми в знайомій ситуації або новій функції об'єкта; 3) виділення альтернативних варіантів вирішення проблем; 4) комбінування раніше відомих способів у новий. Цей елемент втілює досвід творчої діяльності особистості, способом засвоєння якого є розв'язання творчих завдань як інтелектуального, так і творчого характеру. Серед умов засвоєння цього елементу змісту освіти визначають: мотивацію; актуалізацію необхідних

знань і способів діяльності; алгоритмізацію способів діяльності; систему творчих завдань як інтелектуального, так і творчого характеру, що передбачають певні процесуальні риси творчої особистості. Означений елемент виконує перетворювальну функцію.

4. Ставлення до світу, діяльності, наукових знань, моральних норм, ідеалів – досвід емоційно-ціннісних ставлень особистості. Засвоєння цього елементу відбувається внаслідок переживання в результаті задоволення або незадоволення потреб і мотивів стосовно об'єктів, що вивчаються, а основною умовою є співвіднесення засобів, змісту, методів, прийомів, умов навчання з потребами і мотивами учнів. Цей елемент змісту освіти виконує регулювальну функцію.

Різні компоненти змісту освіти мають свою специфіку – відрізняються характером їх засвоєння та функціями, які вони виконують у творенні культури. Але всі вони взаємопов'язані та взаємозумовлені: вміння повинні ґрунтуватися на знаннях, творча діяльність – на певних знаннях і вміннях, а вихованість потребує знання про ту діяльність, до якої сформувалося ставлення, а також певних умінь і навичок відповідної поведінки.

Узагальнюючи, можна зазначити, що зміст освіти включає знання, уміння, навички, риси творчої діяльності, світоглядні і поведінкові якості особистості, обумовлені вимогами суспільства, і до досягнення яких повинні бути спрямовані зусилля педагогів і учнів. Лише оволодіння всіма зазначеними компонентами змісту освіти забезпечує ефективне відтворення і примноження соціального досвіду, збереження і збагачення культури людства.

Професійна підготовка кваліфікованих робітників характеризується тісним взаємозв'язком з ринком праці, з потребами народного господарства у відповідних спеціальностях та рівнях кваліфікації. Відповідно, зміст професійно-технічної освіти визначається вимогами до рівня кваліфікації робітничих кадрів на певному етапі розвитку суспільства і визначається державними стандартами професійно-технічної освіти. Як зазначають автори навчального посібника «Професійна педагогіка» Г. Ігнатенко і О. Ігнатенко,

зміст професійного навчання у системі професійно-технічної освіти – це науково обґрунтований навчальний матеріал, засвоєння якого забезпечує здобуття кваліфікації, визначається освітньо-професійною програмою підготовки кваліфікованих робітників, структурно-логічною схемою підготовки, програмами навчальних дисциплін, іншими нормативними документами [45, с.227].

Загалом, проектування змісту професійно-технічної освіти охоплює декілька рівнів: державного стандарту, навчальних програм, окремих модулів, тем, навчальних занять, конкретних завдань. Предметом нашого дослідження є проектування педагогами змісту навчання на рівні вивчення навчальних предметів.

Під дидактичним проектуванням ми розуміємо діяльність педагога, спрямовану на обґрунтування цільової ідеї, розробку та реалізацію дидактичного проекту як інноваційної моделі процесу навчання.

Сучасний зміст професійно-технічної освіти і навчання потребує розробки та реалізації на засадах компетентнісного підходу. Основи цього підходу викладено в значній кількості наукових праць філософів, психологів, педагогів, соціологів (О. Глузман [23], В. Ковальчук [55], В. Луговий [75], Г. Пічугіна [104], М. Степко [131] та ін.). Дослідники звертають увагу на розмаїття наукових окреслень категорії компетентності, різні підходи до аналізу ключових базових компетенцій (компетентностей), специфіку професійних компетенцій, з огляду на майбутню фахову діяльність; виявляють авторські підходи до критеріїв визначення та відбору ключових компетентностей.

На думку вітчизняних вчених, основна ідея компетентнісного підходу до підготовки фахівців для будь-якої галузі полягає в тому, що зі змісту освіти має бути виключене все те, що не має безпосереднього відношення до майбутньої професії [100, с. 142-143]. Отже, зміст освіти, згідно компетентнісного підходу має бути структурований як низка компетентностей, необхідних для виконання професійних функцій.

Компетентність у ПТО сьогодні здебільшого розглядається як інтегрована характеристика якостей особистості, сформованих у результаті підготовки випускників ПТНЗ для виконання діяльності в певних професійних і соціально-особистісних предметних галузях.

Водночас, у педагогічній науці досі немає єдності підходів дослідників щодо співвідношення понять «компетентність» і «компетенція». Не вдаючись до ґрунтовного аналізу цієї проблеми, зазначимо, що будемо розглядати зміст цих термінів з позицій тих вчених, які вважають, що компетентність є результатом підготовки людини в навчальному закладі, а компетенція – це коло її повноважень. Зокрема, такого тлумачення дотримуються В. Буряк [14], Н. Дем'яненко [29], О. Пометун [108] та ін.

Як зазначає Т. Герлянд, поняття професійної компетентності поєднує теоретичну і практичну готовність особистості до здійснення професійної діяльності, що характеризує її професіоналізм [92]. Поняття «професіоналізм» вважають більш широким щодо поняття «професійна компетентність», оскільки бути професіоналом – це не лише знання про те, як робити, але і вміння ці знання реалізовувати, досягаючи необхідного високого результату [92].

Важливим орієнтиром для проектування змісту професійно-технічного навчання є структура професійної компетентності кваліфікованого робітника. Нам близька позиція В. Сластьоніна, який визначає такі основні компоненти професійної компетентності [129]:

соціально-правова – знання та уміння в галузі взаємодії з суспільними інститутами і людьми, а також оволодіння певними прийомами професійного пілкування та поведінки;

персональна – здатність до постійного професійного зростання та підвищення кваліфікації, а також реалізації себе у професійній праці;

спеціальна – підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, вміння вирішувати типові професіональні завдання та оцінювати результати власної праці, здатність самостійно набувати нові

знання та уміння по спеціальності;

аутокопетентність – адекватне уявлення про власні соціально-професійні характеристики та оволодіння технологіями подолання професійних деструкцій;

екстремальна – здатність діяти в раптово ускладнених умовах, тобто при аваріях, порушеннях технологічних процесів тощо.

Згідно Національної рамки класифікацій, усі кваліфікаційні рівні (10) мають опис (дескриптор) у термінах елементарних (базових) компетентностей (знання – емпіричні та теоретичні, уміння, комунікація, автономність та відповідальність, інтегральна компетентність для певного рівня) [89].

Отже, проектування змісту навчання у ПТО на основі компетентнісного підходу передбачає формування професійно важливих якостей особистості майбутнього кваліфікованого робітника, що визначає особистісно орієнтовані засади професійної підготовки.

Особистісно-зорієнтована спрямованість навчання визначає самоцінність особистості, установку на самоактуалізацію та самореалізацію, сприяє прояву індивідуальних, неповторних особливостей, що притаманні кожній людині. Дослідження з позицій такої педагогічної орієнтації спричинили розроблення систем особистісно-зорієнтованого навчання (Д. Левітес [73], А. Петровський [103], В. Серіков [125], І. Якиманська [145] та ін).

В особистісно-зорієнтованому навчанні уявлення про проектування змісту пов'язане з визнанням ймовірнісного характеру освітнього процесу, з увагою до суб'єктності учнів. Рівень діяльності проектування обмежується принципом невизначеності, відповідно до якого передбачити всі подробиці неможливо, та й не потрібно. Не можна наперед визначити шлях становлення особистості, але можна й необхідно проектувати бажані властивості освітнього середовища.

У середовищі, центрованому навколо особистості, вибудовується

діалог рівноправних суб'єктів взаємодії. Це означає розвиток процесів управління та співуправління, зростання самостійності як педагога, так і учня, що зумовлює делегування повноважень і відповідальності за результати діяльності. На практиці ця ідея означає побудову горизонтальних зв'язків співпраці. У світлі цих міркувань М. Бершадський і В. Гузеєв відзначають, що цілі освіти стають не тільки багатопрофільними, а й багаторівневими; обов'язковим елементом освітнього процесу стає внутрішня диференціація [8, с.54]. Замість однієї загальної траєкторії педагог змушений вибудовувати безліч часткових траєкторій, які ведуть в необхідному для кожного учня напрямі. Результатом стає проектування, що відрізняється від планування точністю й реалізованістю, оскільки включає діагностику, спрямовану на попереднє визначення і прогнозування тенденцій розвитку кожного учня. За результатами діагностики, у свою чергу, проектується процес навчання на кожному етапі. Зворотний зв'язок стає безперервним синтетичним процесом, що поєднує діагностику з прогнозуванням. На цій основі виникає моніторинг як процес постійного відстежування результатів навчально-виховного процесу та засобів, які потім застосовують для проектування і досягнення поставлених цілей.

Втілення особистісно орієнтованого підходу до навчання вимагає застосування відповідних технологій. У такому навчанні домінувати мають не окремі суб'єкти цього процесу, а партнерські стосунки між викладачами та учнями. Щодо оцінювання успіхів учнів, то необхідною умовою є наявність різноманітних критеріїв оцінювання, як когнітивних, так і афективних. Процес мотивування є вкрай важливим і має спиратися на існуючі мотиви учнів, актуалізовувати та посилювати їх, а за необхідністю, розвивати чи формувати відповідні мотиви до навчання. Власний досвід учнів при особистісно орієнтованому підході стає основою навчального процесу, а особистісні новоутворення – найважливішим його результатом. Отже, основними ознаками особистісно орієнтованих технологій є такі: фасилітуюча (підтримуюча) позиція педагога, учень – суб'єкт навчально-

пізнавальної діяльності, конструювання цілей щодо розвитку потреб і здібностей учнів засобами навчального предмету, висока доля самостійності учнів, створення «нового» (суб'єктивно нове знання чи особистісне новоутворення – потреби, домагання, здібності), рефлексія, аналіз і врахування індивідуально-психологічних особливостей учня.

Використання у ПТО особистісно-розвивальних педагогічних технологій, до яких належать, зокрема, проектне, імітаційно-ігрове, проблемно-розвивальне навчання та ін., пов'язане з проектуванням змісту навчання на основі інтерактивності, діалогічності, пошукової діяльності. У таблиці 3.1 представлено, які особистісно-розвивальні педагогічні технології (ОРПТ) формують професійні компетентності кваліфікованого робітника згідно Національної рамки кваліфікацій.

Таблиця 3.1

**Особистісно-розвивальні педагогічні технології забезпечення кваліфікаційних рівнів у професійно-технічній освіті**

| Кваліфікаційний рівень   | Компетентності  | ОРПТ  |
|--|---|---|
| 3.Здатність виконувати виробничі або навчальні завдання середньої складності за визначеними алгоритмами за встановленими нормами часу і якості | <p align="center"><i>Знання</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Загальні систематизовані знання у сфері освіти та/або професійної діяльності</li> <li>Розуміння основних (загальних) принципів, процесів і понять у навчанні та/або професійній діяльності</li> </ul>  | <p>Проблемно-розвивальне навчання</p> <p>Дистанційне навчання</p> <p>Колективна розумова діяльність</p> <p>Проектне навчання</p> <p>Кейс-технологія</p> |
|  | <p align="center"><i>Уміння</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>виконання типових завдань у різних ситуаціях шляхом вибору і застосування основних методів, інструментів, матеріалів та інформації</li> <li>Оцінювання результатів виконання завдань відповідно до критеріїв, які в основному заздалегідь зумовлені</li> </ul> | <p>Імітаційно-ігрове навчання</p> <p>Проектне навчання</p> <p>Кейс-технологія</p>   |
|  | <p align="center"><i>Комунікації</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Здатність до ефективної роботи в команді. Сприйняття критики, порад і вказівок</li> </ul>   | <p>Імітаційно-ігрове навчання</p> <p>Проектне навчання</p> <p>Колективна розумова</p>   |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Продукування деталізованих усних і письмових повідомлень, зокрема, у професійній діяльності</li> </ul>   | <p>діяльність</p> <p>Кейс-технологія</p> <p>Проблемно-розвивальне навчання</p> <p>Дистанційне навчання</p>  |
|   | <p><i>Автономність і відповідальність</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Самостійне виконання завдань під мінімальним керівництвом</li> <li>• Відповідальність за результати виконання завдань у навчанні та/або професійній діяльності</li> </ul>  | <p>Дистанційне навчання</p> <p>Імітаційно-ігрове навчання</p> <p>Проектне навчання</p> <p>Кейс-технологія</p>   |
| <p>4. Здатність самостійно виконувати складні спеціалізовані виробничі чи навчальні завдання у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, зокрема в нестандартних ситуаціях</p> | <p><i>Знання</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Спеціалізовані фактологічні та теоретичні знання, набуті у процесі навчання та/або професійної діяльності</li> <li>• Розуміння принципів, методів, процесів у навчанні та/або професійній діяльності</li> </ul>   | <p>Проблемно-розвивальне навчання</p> <p>Дистанційне навчання</p> <p>Колективна розумова діяльність</p> <p>Проектне навчання</p> <p>Кейс-технологія</p>                                   |
|   | <p><i>Уміння</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Виконання складних спеціалізованих завдань, що передбачає прийняття рішень, у ситуаціях, що змінюються, зокрема в нестандартних ситуаціях</li> <li>• планування власної роботи та в обмеженому контексті організація, контроль, оцінювання та коригування роботи інших</li> </ul> | <p>Імітаційно-ігрове навчання</p> <p>Кейс-технологія</p> <p>Проектне навчання</p>   |
|   | <p><i>Комунікації</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Здійснення наставництва, передавання досвіду</li> <li>• Продукування складних деталізованих усних і письмових повідомлень, зокрема у професійній діяльності</li> </ul>   | <p>Імітаційно-ігрове навчання</p> <p>Проектне навчання</p> <p>Кейс-технологія</p> <p>Колективна розумова діяльність</p> <p>Дистанційне навчання</p>                                       |
|   | <p><i>Автономність і відповідальність</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Самостійність у навчанні та/або професійній діяльності</li> <li>• Відповідальність за результати навчання та/або професійної діяльності</li> <li>• Обмежена відповідальність за навчання та результати роботи інших</li> </ul>                           | <p>Дистанційне навчання</p> <p>Кейс-технологія</p> <p>Проблемно-розвивальне навчання</p> <p>Колективна розумова діяльність</p> <p>Проектне навчання</p> <p>Імітаційно-ігрове навчання</p> |



Кожна з означених технологій передбачає свої вимоги до змісту навчання. Розглянемо це детальніше на прикладі технології розвивального навчання. Застосовуючи цю технологію, насамперед, беруть до уваги, спрямованість на розв'язання завдань розвитку учня. За загальними дидактичними цілями і завданнями та завданнями розвитку особистості, визначеними педагогічною теорією та практикою, визначають такі основні рівні розвивального навчання:

- 1) розвиток мови, пам'яті, відтворюючого мислення в процесі діяльності студентів щодо засвоєння знань;
- 2) способи діяльності, культури навчальної праці;
- 3) розвиток мови, пам'яті, творчого мислення в процесі діяльності, виходячи з досвіду емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності та себе;
- 4) збагачення досвіду творчої діяльності, формування якостей творчої особистості.

Розвивальним навчанням вважається таке, що вимагає одночасного розвитку інтелекту та відповідних якостей особистості, відповідає третьому та четвертому з розглянутих кваліфікаційних рівнів. Принципова особливість цієї технології полягає в тому, що безпосередньою основою розвитку особистості є її навчальна діяльність, спрямована на зміну себе як суб'єкта учіння. Вирішальна роль відводиться принципу навчання на високому рівні складності: якщо навчальний матеріал і методи його навчання такі, що перед тими, хто навчається, не виникає перепон, які треба подолати, то розвиток учнів відбувається слабо. Саме цей принцип визначає відбір і конструювання змісту навчання. Навчальний матеріал стає більш різноманітним та глибоким, провідна роль відводиться теоретичним знанням, проте не знижується значення практичних умінь і навичок учнів. Важливою в контексті технології, що розглядається, є ідея стимулювання рефлексії учнів у різних ситуаціях навчальної діяльності, під якою розуміється усвідомлення та осмислення учнями власних дій, прийомів, способів навчальної діяльності.

Щоб учень як суб'єкт процесу навчання міг самостійно знаходити способи розв'язання задач, які постають перед ним, необхідно розпочинати навчання не з засвоєння способів розв'язання окремих задач, а з оволодіння загальним принципом розв'язання задач певного класу. З цією метою учень повинен сконструювати цей принцип у процесі виявлення, аналізу та змістовного узагальнення умов задачі і фіксації їх у формі поняття.

Загалом, за умов застосування особистісно-розвивальних педагогічних технологій загальними вимогами змісту навчання є такі: спирання на досвід учнів, урахування індивідуальних способів опрацювання інформації, проблематизація завдань та висока доля самостійності учнів при їх виконанні, забезпечення групової навчальної діяльності учнів, постійна рефлексія тих, хто навчається.

Отже, проектування змісту навчання має ґрунтуватися на тому, що суб'єктом навчання стає сама людина, оскільки вона не тільки набуває знання, а й сама створює власне бачення навколишнього світу. Освіта стає для особистості проектуванням її життєдіяльності. Не навчальні завдання вирішуються у життєвих обставинах, а навпаки, життєві проблеми вирішуються в освіті. Організація навчального середовища визначається тим задумом, проектом, який учень формує і прагне реалізувати завдяки освіті. Зазначене ставить низку вимог до педагога як суб'єкта проектування змісту навчання, про що мова піде у наступному параграфі.

### **3.2. Педагог професійно-технічного навчального закладу як суб'єкт проектування змісту навчання**

У гуманістичній парадигмі найважливішою цінністю виступає особистість людини з її здібностями та інтересами. Отже, перед професійно-технічною освітою постає завдання формування особистості, здатної самостійно мислити і вирішувати, визначати свій життєвий шлях, удосконалювати себе і своє оточення. Тому особливого значення набуває

підготовка викладачів до проектування такого змісту навчання, який би забезпечував природний процес розвитку особистості учнів, робив навчання цікавим і захоплюючим, сприяв встановленню у процесі навчання партнерських відносин між викладачами та учнями, створенню атмосфери комфорту і психологічної безпеки. Важливою концептуальною ідеєю такої підготовки є врахування в її процесі індивідуальних стилів проектувальної діяльності. На нашу думку, суб'єктність у проектуванні змісту навчання полягає у привнесенні викладачем до цієї діяльності свого індивідуального стилю.

Н. Кузьміна визначає п'ять рівнів продуктивності педагогічної діяльності, зокрема: репродуктивний (мінімальний), адаптивний (низький), локально-моделювальний (середній), системно-моделювальний рівень знань тих, хто навчається – (високий), і системно-моделювальну діяльність та поведінку тих, хто навчається (найвищий) [72]. Вищі рівні є творчими за своєю суттю. Як зазначає В. Якунін, справжня творчість має прояв у створенні нових продуктивних способів роботи, а додатковими ознаками педагогічної творчості є швидкість створення нових педагогічних прийомів та їх різноманітність, готовність до перебудови [146, с. 298]. Отже, високий професіоналізм викладача виявляється у проектуванні навчального процесу, зокрема й змісту навчання.

Проектування як освітня функція педагогічної системи, генеруючи нові ідеї і безперервне оновлення знань, що застарівають, стає важливим чинником успішності людини. Практика проектування настільки поширюється, що в порівняно короткий проміжок часу в межах педагогічної системи активно реалізуються проектні види робіт на різних рівнях управління. Зокрема, педагоги проектують освітні програми, педагогічні технології, включно з навчальною, виховною, розвивальною підсистемами. Отже, актуальною стає підготовка педагогів до проектувальної діяльності, а це, у свою чергу, зумовлює осмислення продуктивного застосування логіки проектування, формування технологій такої діяльності.

Науковому обґрунтуванню підготовки викладачів до дидактичного проектування, зокрема проектування змісту навчання, присвячені роботи Н. Брюханової [13], Г. Васяновича [17], О. Спіріна [130], В. Стрельникова [134] та ін. Так, Г. Васянович підкреслює, що традиційні моделі навчання викладачів у системі підвищення кваліфікації не спрацьовують, оскільки досвід, до якого вони залучають викладача, є нав'язаним ззовні і тому педагогічно необґрунтованим [17, с.189]. Разом з цим, існує потреба у визначенні психологічних умов відповідної підготовки викладачів.

Специфіка дидактичного проектування, як і викладання в цілому, визначається психологічними особливостями суб'єктів цієї діяльності. На думку Б. Ананьєва, похідними характеристиками людини як суб'єкта діяльності є свідомість (як відображення об'єктивної діяльності) та діяльність (як перетворення дійсності). Людина як суб'єкт практичної діяльності характеризується не тільки її індивідуальними властивостями, а й тими технічними засобами праці, які виступають свого роду посилювачами, прискорювачами й перетворювачами його функцій. Як суб'єкт теоретичної діяльності, людина такою ж мірою характеризується знаннями і вміннями, пов'язаними з оперуванням специфічними знаковими системами. Найвищою інтеграцією суб'єктних властивостей є творчість, а найбільш узагальненими ефектами (а разом з цим, потенціалами) – здібності і талант. Основними формами розвитку суб'єктних властивостей людини є підготовка, старт, кульмінація та фініш, взагалі, історія виробничої діяльності людини у суспільстві. Розподіл властивостей людини на індивідуальні, особистісні та суб'єктні є відносним, оскільки вони є суть характеристики людини як цілого, а вона є одночасно природною та суспільною істотою [2, с.51-52].

Можна визначити дві основні тенденції в розробленні моделей професійно-педагогічної діяльності: «професіографічні» та «персонологічні». У професіологічних моделях особистості фахівця вибір основних професійно значущих властивостей здійснюється на підставі вимог, що їх висуває педагогічна професія. На відміну від них, персонологічні моделі

ґрунтуються на виборі базових професійно важливих властивостей і якостей, виходячи із загальнопсихологічних уявлень про особистість, при цьому мається на увазі її багатфакторна структура. В обох випадках міра відповідності реально сформованої системи професійно важливих якостей особистості еталонним моделям може бути інтерпретована як міра психологічної підготовленості чи рівень професійної майстерності спеціаліста в педагогічній діяльності.

Відповідно до професіологічного принципу побудови моделей спеціаліста, психологічна підготовленість є комплексом фенотипових властивостей, доступних зовнішньому спостереженню, які, зазвичай, визначаються експертним шляхом. Рівень відповідності їх вимогам педагогічної діяльності зумовлює її продуктивність і успішність. Відповідно до персонологічного принципу побудови моделей спеціаліста, психологічна підготовленість – це сформована в процесі навчання і досвіду роботи цілісна структура різноманітних генотипових властивостей особистості, специфічність якої і визначає успішність людини в конкретному виді професійної діяльності, зокрема педагогічної. На думку В. Якуніна, зазначені підходи не суперечать один одному, а, навпаки, є взаємодоповнюючими аспектами вивчення професійної діяльності як на етапах підготовки до неї, так і в процесі реального її здійснення [146, с. 293]. У практиці наукових досліджень обидва підходи нерідко перетинаються.

Моделі вищих рівнів педагогічної діяльності покликані оптимізувати професійну підготовку та перепідготовку педагогічних кадрів і є цілями-еталонами для оцінювання існуючого рівня підготовки спеціалістів. Водночас, процес підготовки та перепідготовки викладачів має враховувати їхні індивідуальні особливості, сприяти усвідомленню сильних та слабких сторін своєї особистості.

Категорія суб'єкта діяльності із загальнонаукових позицій має такі основні характеристики [39, с. 167-168]:

- 1) суб'єкт передбачає об'єкт;

- 2) суб'єкт є суспільним за формою (засобами, способами) здійснення діяльності (пізнавальної чи практичної);
- 3) суспільний суб'єкт має і конкретну індивідуальну форму реалізації: колективний суб'єкт представлений у кожному індивіді та навпаки;
- 4) діяльність, що свідомо регулюється, завжди суб'єктна, в ній суб'єкт і формується;
- 5) суб'єкт індивідуальної діяльності – свідомо діюча особа;
- 6) суб'єктність визначається в системі відносин з іншими людьми, це активність, небезсторонність;
- 7) суб'єктність є неподільною цілісністю спілкування, діяльності, самосвідомості і буття;
- 8) суб'єктність є динамічним началом, що розвивається та зникає, що не існує поза взаємодією (міжособистісною, соціальною, діяльнісною);
- 9) суб'єктність є категорією інтерпсихологічною.

У педагогічній психології під час вивчення викладача як суб'єкта педагогічної діяльності аналізуються суб'єктні властивості, психофізіологічні та індивідуально-психологічні особливості, задатки та здібності, особистісні якості. Щоб дати цілісне уявлення про суб'єкта педагогічної діяльності, доцільно звернутися до системно-структурного підходу, відповідно до якого особистість розуміється не як сукупність окремих психічних процесів, а як цілісне утворення, що включає множину взаємопов'язаних характеристик та елементів (Б. Ананьєв [2], О. Ковальов [54], В. Мерлін [85], К. Платонов [105]). Основним принципом побудови більшості структур особистості за означеним підходом є ієрархічне впорядкування рівнів відповідно до прояву в них біологічних і соціальних властивостей особистості.

Так, за К. Платоновим, динамічна функціональна психологічна структура особистості має чотири підструктури. Перша підструктура, найсуттєвіша для особистості в цілому, охоплює майже всі соціально зумовлені змістові риси особистості (спрямованість в її різних формах,

ставлення, моральні якості особистості тощо). У підструктурі досвіду – другій, до якої належать знання, навички, вміння та звички, поряд із особистісним досвідом, що включає і соціальний, – вже відзначається помітний вплив вроджених, біологічних процесуальних властивостей. Цей вплив ще більше посилюється у третій підструктурі, до якої належать риси особистості, що залежать від індивідуальних особливостей психічних процесів як форм відображення дійсності. І, нарешті, в четвертій біопсихічній підструктурі особистості вродженість процесуального різко домінує над набутиим [105, с. 123].

В. Козаков, обґрунтовуючи значущість розробок Б. Ананьєва, О. Ковальова, В. Мерліна, К. Платонова для розвитку педагогічної психології та педагогіки структурних моделей особистості, узагальнює їх та пропонує, вивчаючи психологію суб'єкта діяльності, спиратися на прагматичний підхід, відповідно до якого [57, с. 36-37]:

- одні властивості людина отримує у спадок, і вони характеризують її все життя (наприклад, стать, темперамент) або змінюються незалежно від її бажання (вік, здоров'я), інші – формуються упродовж життя;
- деякі властивості характеризуються тим, що проявляються постійно в будь-яких ситуаціях, а інші – лише в певних;
- є властивості, які можна виміряти точно за допомогою існуючих методик, тестів, опитувальників з певною мірою надійності, достовірності та валідності (екстраверсія-інтроверсія, риси особистості, емпатія тощо), інші – описати лише з якісного боку (спрямованість особистості, її цінності, потреби, мотиви, бажання тощо).

Ієрархія основних підструктур властивостей особистості, за В. Козаковим, складається з трьох основних груп властивостей особистості: атрибутів, рис та якостей. Атрибути особистості – це переважно генозумовлені (стать, статура, вік, темперамент, здоров'я) невід'ємні властивості, без яких індивід не може існувати. Особистість як представник людського роду отримує атрибути у спадок. Вони можуть мати

трансситуативний або ситуативний прояв (наприклад, темперамент чи здоров'я), вимірюватися точно (темперамент) або описуватися (статура). Риси особистості є стійкими властивостями, що проявляються постійно (трансситуативні, інваріантні щодо ситуації) та потенційно вимірюються за допомогою спеціально розроблених методик-тестів (наприклад, екстраверсія-інтроверсія, екстернальність-інтернальність, конформність, самостійність тощо). Якості особистості – це ті її властивості, які мають різний ступінь вияву залежно від умов, ситуацій (явний – неявний, очевидний – неочевидний, постійний – мінливий) і які потенційно точно не вимірюються (життєві цілі, мораль, воля, переконання тощо) [57]. Відповідно до розглянутої структури, можна охарактеризувати викладача як суб'єкта професійної діяльності у контексті розглянутих трьох груп властивостей.

Метою нашого аналізу є виявлення психологічних властивостей, пов'язаних із продуктивністю педагогічної діяльності у професійно-технічній освіті, зокрема, важливих для дидактичного проектування.

Ще наприкінці XIX століття П. Каптерев визначив, що одним із важливих чинників успішності педагогічної діяльності є особистісні якості педагогів, які включають, відповідно до прагматичного підходу, риси та якості особистості суб'єктів педагогічної діяльності. Сучасні дослідники визначають обов'язковість таких рис особистості педагога, як: цілеспрямованість, наполегливість, працьовитість, скромність, спостережливість [53]. Особливо наголошується на необхідності дотепності, ораторських здібностей, артистизму. Здатність до педагогічної діяльності значною мірою визначається рівнем сформованості у викладачів емпатії та потреби в соціальній взаємодії [39, с. 200]. У дослідженні Л. Мітіної було визначено понад п'ятдесят особистісних властивостей педагога [86]. Відповідно до нашого дослідження, із цих властивостей доцільно виокремити: вдумливість, уважність, сумлінність, спостережливість, наполегливість, критичність, логічність, відповідальність, організованість, педагогічну ерудицію, передбачливість, гуманність, самостійність,



самокритичність, кмітливість, прагнення самовдосконалення.

В. Козаков зазначає, що в експериментальній психології існує два напрями дослідження трансситуативних соціально-психологічних властивостей особистості: визначення рис особистості та типологічний підхід. Відповідно до першого напрямку, існує певна кількість базисних властивостей (рис особистості), а особистісні відмінності визначаються мірою їх виразності. В основу типологічного підходу покладено уявлення про те, що тип особистості є цілісним утворенням і не може бути зведений до комбінації окремих властивостей особистості [57, с. 83].

Автор розглядає рису особистості як «точну» (в межах статистично значущої надійності, достовірності та валідності вимірювання) характеристику властивостей особистості, а тип особистості – також як рису, але приблизну, менш точну, оскільки тип характеризує усереднену особу з експериментального масиву. На основі зазначених підходів в експериментальній психології розроблено кілька уявлень щодо рис та типологічних особливостей людей: базові риси особистості (Р. Кеттелл); типологічні риси особистості (С. Хатуел, Дж. Маккінлі); індивідуально-типологічні риси особистості (К. Юнг, К. Бріггс, І. Маєрс).

Відносно базових рис особистості треба, то зазначити, що вони часто були предметом спеціальних досліджень, присвячених успішності педагогічної діяльності. За допомогою особистісного опитувальника Р. Кеттелла було визначено такі загальні риси, що характеризують педагогів: підвищена товариськість та емоційність, високий самоконтроль та почуття обов'язку, підвищена вимогливість до навколишніх і тактовне поводження з ними, прагнення домінування серед колег, підвищена потреба в соціальній підтримці, орієнтація на групові та соціальні норми тощо. Стосовно взаємозв'язку рис особистості з успішністю діяльності, було з'ясовано, що високі досягнення в педагогічній діяльності ймовірніші для тих, хто має високий рівень розвитку інтелекту, більш розвинуті товариськість та емоційність, сформовані моральні цінності, високу вимогливість до себе та

інших, адекватне сприйняття себе та інших, вищий рівень самоконтролю та самоорганізації, підвищену соціальну та професійну активність, а також схильність до новаторства і творчості [146, с. 302-303].

Меті нашого дослідження відповідає застосування типологічного підходу у зв'язку з професійною самореалізацією викладачів і таким її аспектом, як педагогічне проектування. Переваги даного підходу вочевидніються з огляду на зручність використання певної комплексної теорії, яка дає змогу розділити суб'єктів діяльності за типами. Водночас, застосування типологій особистості має обмеження, а вияв типологічних особливостей викладачів потребує спеціальних досліджень.

Типологічний аналіз широко застосовують для вивчення зовнішнього розмаїття і варіативних моделей поведінки індивіда в соціально-професійній групі. Як зазначає Н. Гузій, відображаючи стійку систему професійно важливих якостей, що врівноважують взаємодію людини із зовнішніми предметними умовами праці, професійна типологія зумовлює своєрідність стилю роботи професіонала, домінантність певних рис як найбільш специфічних і часто найсильніших сторін особистості [26, с. 143].

У науковій літературі наводиться багато різноманітних типологій особистості, але, з нашої точки зору, типологічна теорія може стати по-справжньому ефективним інструментом діагностики індивідуальних особливостей педагогів та учнів, якщо вона відповідатиме таким вимогам: необхідною є наявність повного й різнобічного опису кожного типу; має бути високою можливість визначити схильність будь-якої людини до певного типу, а типи мають чітко відрізнятися один від іншого; у типології має бути виокремлена оптимальна кількість типів особистості; критерії типології мають щільно пов'язуватися зі специфікою діяльності, для якої ця типологія використовується, зокрема з викладанням та навчальною діяльністю.

Аналіз робіт вітчизняних (В. Козаков [57], Н. Лукашевич [77], В. Семиченко [122]) та зарубіжних (О. Крегер і Дж. Тьюсон [67], Р. Робертсон, Л. Х'єлл і Д. Зиглер [142]) дослідників дає змогу стверджувати,

що усім цим вимогам відповідає впроваджена К. Юнгом та модифікована його послідовниками типологія, в якій визначають 8 типологічних особливостей за парними шкалами (екстравертний (E) / інтровертний (I), сенсорний (S) / інтуїтивний (N), розумовий (T) / чуттєвий (F), раціональний (J) / ірраціональний (P)), та 16 типів особистості [147]. Поєднання чотирьох типологічних рис (по одній з кожної полярної пари) становить психологічний тип.

Головною перевагою цієї типології, гадаємо, є можливість застосування її викладачами як стосовно себе, так і з метою індивідуалізації навчання учнів. Не менш важливим видається сьогодні дослідження взаємозв'язку типології з особистісним та професійним саморозвитком викладачів, бо саме обрана типологія надає такі можливості.

Першу типологічну пару визначають за джерелом енергії: екстраверти черпають енергію із зовнішнього світу, а інтроверти – в собі; друга – на основі специфіки збирання інформації про світ: сенсорні збирають інформацію дослівно й послідовно, а інтуїтивні – довільним шляхом; третя – за основним критерієм прийняття рішень: розумові висувують рішення об'єктивно і неупереджено, а чуттєві – суб'єктивно, спираючись на міжособистісні стосунки; остання пара представляє спосіб життя: раціональні віддають перевагу спланованості, рішучості та методичності, а ірраціональні – експромту, поступливості та безпосередності.

Педагогічну професію часто обирають люди з такими типологічними ознаками, як: екстравертний, інтуїтивний, чуттєвий, раціональний. Поєднання цих ознак утворює тип ENFJ, одна з назв якого – «Педагог». Але треба зауважити, що чимало викладачів мають інші типологічні ознаки. Отримані в ході дослідження дані свідчать про те, що, відповідно до першої типологічної пари, серед викладачів домінують екстраверти. Як зауважує Ю. Фокін, викладання – це насамперед спілкування, тому потенційний викладач, насамперед, має бути товариською людиною. З психологічної точки зору, це відповідає екстравертованому типу особистості. Однак, це ще

не означає, що інтроверт не може бути викладачем. Оскільки викладання – ділове спілкування, такого рівня може досягти будь-яка людина, яка вважає своїм обов'язком донести свої думки до інших. Це може зробити і замкнена у повсякденному житті людина [139, с. 15]. Суттєвою є перевага чуттєвих викладачів над розумовими у третій типологічній парі. Менш виразною є різниця в переважанні інтуїтивних викладачів над сенсорними (друга пара) та раціональних над ірраціональними (четверта пара). Схарактеризуємо прояв індивідуально-типологічних особливостей у викладацькій діяльності, зокрема, у проектуванні змісту навчання.

Педагоги-екстраверти є активними, дієвими, легко розуміють учнів. Вони оцінюють себе через інших, отже потребують постійного зворотного зв'язку від аудиторії. Екстраверти пристосовують аудиторію під себе, змінюють, виховують, встановлюють свої правила. Вони опрацьовують великі обсяги інформації, мислять масштабно, мають широкі пізнавальні інтереси в різних царинах людського досвіду та вміло використовують це у викладанні. Екстравертні викладачі не бояться протиставляти себе групі.

Їхні антиподи – інтроверти – є самодостатніми. Їм непросто справляти вплив на учнів. Вони схильні пристосовуватися до аудиторії. Інтроверти прагнуть постійного професійного самовдосконалення, мислять глибоко, інформацію опрацьовують ґрунтовно, але повільно, порівняно з екстравертами. При прийнятті рішень вони уникають крайнощів. Їхній спокій, врівноваженість позитивно діють на аудиторію.

Викладачі сенсорного типу спираються на практичну користь знань і наголошують її при викладанні. Вони довіряють лише добре перевіреним досвідом інформації, орієнтуються на найближчу перспективу. Як добрі тактики, вони ставлять конкретні навчальні цілі, досягнення яких легко можна перевірити. Сенсорні викладачі прагнуть радше вдосконалення вже наявних методик і навчальних технологій, ніж створення принципово нових. Такі викладачі реалістично ставляться до проблем і вирішують їх з огляду на потреби сьогодення. У взаємодії з учнями їх характеризує чіткість, намагання

бути зрозумілими, терплячість.

Педагоги інтуїтивного типу до навчання привносять духовність, піднесення. При оцінюванні вони цінують зміст вище за форму. Розвивають творчі здібності, розкривають кращі риси особистості учнів. У постановці навчальних цілей враховують далеке майбутнє, орієнтуючись на формування особистісних та професійних якостей тих, хто навчається. Пропонують і підтримують інновації. Добре прогнозують та планують діяльність. Їхній ентузіазм захоплює учнів, надихає на пошуки нових, нестандартних рішень.

Викладачі з типологічною ознакою „розумовий” є вправними організаторами, послідовними в дотриманні вимог. Вони вміють закликати до порядку, викликати почуття відповідальності, протистояти скептично налаштованій аудиторії. Чітко визначають критерії оцінювання і прагнуть об’єктивно дотримуватись їх. При поясненні здійснюють всебічний аналіз інформації, акцентують увагу на загальних закономірностях, принципах. Не люблять бездіяльності.

Викладачі з типологічною ознакою „чуттєвий” легко прихиляють до себе, емпатійні, передбачають почуття тих, хто навчається, а також вміють яскраво переконувати, активізовувати й мотивувати аудиторію. Їм подобається самопрезентація, реклама своїх переваг. Конфліктні ситуації та напружені стосунки з кимось можуть паралізувати їхню активність, завадити нормальній праці. Вони стежать за психологічною атмосферою в навчальних групах, гармонізують спілкування.

Раціональні педагоги швидко реагують на вчинки та ситуації. Вони рішучі та переконливі. Мають певні сформовані установки відносно учнів. Їхня раціональність виявляється в дотриманні систематичності, встановленні дисципліни і порядку, спрямованості на виконання функцій контролю в процесі навчання. Вони зв’язно викладають думки, чітко будують фрази, послідовні у висловах. Їх характеризує емоційна стабільність та добра саморегуляція.

Ірраціональні викладачі легко встановлюють контакти з аудиторією,

але схильні до коливань настрою та самопочуття. Періоди творчого піднесення чергуються в них із періодами спаду, коли ефективність діяльності знижується. Вони захоплюються інноваціями, реформами і здебільшого зорієнтовані на процес навчання, ніж на його результати. У проблемних ситуаціях проявляється їхня гнучкість, адаптивність, винахідливість.

Також у плані типології можна проаналізувати будь-яку діяльність, і тоді ми побачимо, як вона співвідноситься з тими чи тими індивідуально-типологічними особливостями. Вище вже зазначалося, що для викладачів найбільш характерними є такі типологічні риси, як: екстраверсія, інтуїція, чуттєвість, раціональність. Їм відповідає певна специфіка викладацької діяльності: широке коло професійного спілкування та інтенсивні комунікації вимагають екстраверсії, потреба в передбачливості, проектуванні, концептуальності, творчості – інтуїції, соціально-психологічні умови – чуттєвості, система управління – раціональності. Водночас, цими аспектами викладацька діяльність не вичерпується, отже, існують можливості для ефективної реалізації інших типологічних особливостей. Наприклад, сфера наукових пошуків є сприятливою для інтровертів. Робота з великими обсягами інформації вимагає сенсорності. Для об'єктивного прийняття рішень важливою є типологічна ознака «розумовий». У розв'язанні нестандартних педагогічних ситуацій найкращим чином проявляють себе викладачі ірраціонального типу. Відтак, викладацьку діяльність не можна жорстко регламентувати типологічними особливостями.

Дослідження прояву 16-ти типів особистості серед викладачів засвідчило, що серед них є представники всіх типів, але кількісний розподіл їх значно відрізняється. Можна проранжувати типи за рівнем їх прояву й скористатися інтервальною шкалою, де: 1) значний прояв – від 1 до 6 рангу включно; 2) середній прояв – від 6 до 11 рангу включно; 3) незначний прояв – від 11 до 16 рангу.

Проаналізуємо детальніше перші три позиції. У ході дослідження було

визначено, що в кількісному плані серед викладачів переважають представники типу ENFP (порадник). Є інший варіант його назви – психолог. Короткий психологічний портрет цього типу з урахуванням специфіки викладацької діяльності може бути таким: відкритість, товариськість, невимушеність у роботі з великими аудиторіями учнів, концептуальність, особистісно орієнтований підхід, увага до психологічних особливостей учнів, гнучкість, творчість, можливі проблеми у сфері контрольної-оцінної діяльності.

На другому місці тип ENFJ (наставник). Ще один із варіантів назви – педагог. Цей тип є близьким до розглянутого вище, але вирізняється раціональністю. Такі викладачі підходять до навчання більш структуровано, заздалегідь планують свою діяльність. Це – добрі вихователі, організатори, які завжди залишають місце для імпровізації та враховують такі чинники, як: емоційна атмосфера в аудиторії, інтереси учнів. Труднощі для них пов'язані з опрацюванням великих масивів кількісної інформації та увагою до окремих фактів і деталей.

Третю позицію займає тип ESTJ (організатор). Це природжені керівники, які віддають перевагу чіткості, організованості, спрямованості на результат (засвоєння учнями знань, умінь, навичок). Вони прагнуть об'єктивності, але можуть ігнорувати «людський» чинник (емоції, бажання, спрямованість учнів тощо).

Загалом, важливо розуміти, що немає добрих та поганих типів, але є більш чи менш сприятливі для певної діяльності типологічні особливості. Однак, у викладанні не все так однозначно. Для певних аспектів важливою є екстраверсія, а для інших, навпаки, – інтроверсія. Робота з конкретною інформацією, фактами, деталями пов'язана з сенсорикою, а концептуальне бачення вимагає інтуїції. Для прийняття об'єктивних рішень, чіткого дотримання вимог, правил, принципів важливою є типологічна ознака «розумовий», а для емпатії, індивідуального підходу до студентів, – «чуттєвий». Раціональність більше пов'язана з плануванням, організацією,

контролем у навчанні, а ірраціональність – з мотивацією, творчістю, інноваціями. Саме в процесі саморозвитку, самореалізації особистості викладач виходить за межі свого типу.

Тип особистості є своєрідною картою розвитку, яка окреслює основні важелі цього шляху, тому він може допомогти викладачам у процесі їхньої професійної самореалізації, яка є головним компонентом професійної зрілості педагога. Свого часу К. Юнг визначив екстравертність та інтровертність як дві основні життєві установки, але йому знадобилося майже десять років, щоб зрозуміти, що відмінності між екстравертами та інтровертами не є всеосяжними та єдиними психологічними відмінностями між людьми. Тоді він доповнив їх чотирма функціями, котрими ми користуємось у своїх відносинах із зовнішнім світом. Це розумова, чуттєва, сенсорна та інтуїтивна функції. Сенсорику та інтуїцію К. Юнг назвав ірраціональними функціями, бо вони обидві мають справу безпосередньо з тим, що відбувається, з наявними чи потенційними речами. Розумова та чуттєва функції є раціональними, бо вони встановлюють подібність чи відмінність на основі аналізу, рефлексії.

К. Юнг зазначав, що одна з функцій є головною (вищою), або провідною. Вона високо диференційована, повністю підпорядкована свідомому вольовому контролю і забезпечує нормальне пристосування людини до світу. Друга пара функцій діє відповідно до провідної. Ці дві функції мають назву допоміжних, вони також вельми врівноважені та збалансовані. Друга функція з пари, до котрої належить вища функція, є малодиференційованою, несвідомою, тому її називають підпорядкованою, або нижчою. Вона є дестабілізаційним елементом психіки, постійним джерелом душевної тривоги та неспокою. Але процес розвитку та самовдосконалення людини, який К. Юнг називав індивідуацією, відбувається саме в напрямі інтеграції підпорядкованої функції, цілком оволодіти якою неможливо. Типологічні особливості за останньою, четвертою шкалою, яку запровадили вже послідовники К. Юнга, вказують на



основну та підпорядковану функцію людини. Якщо людина раціональна, ці функції перебувають у парі «розумовий / чуттєвий», а якщо ірраціональна – у парі «сенсорний / інтуїтивний».

Наприклад, викладач має тип ESTJ (екстраверт, сенсорний, розумовий, раціональний). Отже, він є екстравертом за установкою, має у складі типу виражені сенсорну та розумову функції, а за останньою шкалою є раціональним. Раціональність вказує на те, що провідною його функцією є розумова. Першою допоміжною функцією виступає та, що входить до складу типу, – сенсорна, але допоміжною є й протилежна до сенсорної інтуїтивна функція. А підпорядкованою функцією виступає чуттєва. Саме ця функція визначає слабкі місця викладача взагалі і, зокрема, в професійній діяльності. Тому його розвиток, поряд з удосконаленням розумової, сенсорної та інтуїтивної функцій, залежатиме від усвідомлення саме чуттєвої функції.

Отже, професійна самореалізація педагогів потребує врахування їхніх індивідуально-типологічних особливостей, що в процесі підготовки викладачів до дидактичного проектування можна забезпечити включенням до змістового компоненту відповідних питань. Типологія, що походить від К. Юнга, дає змогу не тільки дослідити прояв таких особливостей, а й проаналізувати саму діяльність, визначаючи її психологічні умови. На шляху професійної самореалізації викладачі мають усвідомлювати власні типологічні переваги, уявляти психологічні умови педагогічної діяльності, навчальної діяльності студентів і тієї професійної діяльності, підготовку до якої вони здійснюють.

У контексті нашого дослідження важливим є те, що проаналізовані індивідуально-психологічні особливості викладача визначають стиль діяльності, а стиль, у свою чергу, втілюється в проектуванні навчального змісту. Стиль діяльності формується під впливом як внутрішніх, психологічних чинників, так і зовнішніх – умов та особливостей діяльності. Під стилем діяльності розуміють характеристику системи операцій, до яких люди схильні завдяки своїм індивідуальним властивостям. За

А. Петровським і М. Ярошевським, це усталена індивідуально-специфічна система психологічних засобів, прийомів, методів виконання тієї чи іншої діяльності [116]. Індивідуальний стиль діяльності дає змогу людям із різними індивідуально-типологічними особливостями нервової системи, різною структурою здібностей, темпераменту, характеру досягати високої ефективності у певній діяльності різними способами, компенсуючи при цьому ті індивідуальні особливості, які ускладнюють досягнення успіху (Є. Климов, В. Мерлін). На думку Є. Климова та В. Мерліна, індивідуальний стиль роботи фахівця – це зумовлена типологічними особливостями стала система індивідуальних засобів, що свідомо чи інтуїтивно використовуються для врівноважування своєї індивідуальності із зовні заданими умовами діяльності [85; 103]. Отже, педагогічна діяльність конкретного вчителя чи викладача також характеризується певним стилем.

На думку Н. Петрової, проблема індивідуального стилю у педагогічній діяльності – це питання про те, які індивідуально-своєрідні способи та прийоми роботи доцільні для вчителів із різними типологічними особливостями [101, с. 6]. О. Пехота, спираючись на отримані результати дослідження індивідуальності вчителя, вважає, що говорити про абсолютну індивідуалізацію не зовсім коректно, оскільки педагогічна індивідуальність завжди типологічна [103, с. 61-62]. У педагогічній діяльності, котра характеризується тим, що здійснюється в суб'єкт-суб'єктній взаємодії, в конкретній навчальній ситуації, індивідуальний стиль діяльності викладача залежить від індивідуально-психологічних особливостей учнів; соціально-психологічних особливостей навчальної групи; характеру взаємодії викладача і тих, хто навчається; предметно-професійної компетентності педагога [27, с. 111].

За В. Мерліним, основними функціями індивідуального стилю діяльності є системотвірна, смислотвірна, інструментальна та компенсаторна [85, с. 167-176].

Смислотвірна функція індивідуального стилю професійної діяльності

(ІСПД) виявляється в різного роду інтенціях педагога (від лат. *intention* – устремління, намір, спрямованість свідомості, волі, почуттів на щось). Становлення стилю відбувається завдяки особливому, універсальному мотиву – завжди залишатися самим собою, розвивати власну індивідуальність.

Системотвірна функція ІСПД виявляється в тому, що в міру становлення стилю, по-перше, окремі властивості індивідуальності педагога інтегруються в гармонійне ціле, утворюючи неповторне єднання елементів професійної компетентності; по-друге, закріплюються індивідуально-неповторні способи виконання об'єктивних вимог щодо діяльності, поліпшуються її результати, підвищується задоволеність професійним вибором.

Компенсаторна функція ІСПД передбачає те, що завдяки окремим індивідуальним властивостям, які утворюють єдину систему – стиль, відбувається компенсація, заміщення тих індивідуальних особливостей особистості, які за своєю суттю не відповідають вимогам конкретної професії, і в результаті фахівець досягає успішності у професійній діяльності завдяки поєднанню певних індивідуально-стильових характеристик.

Інструментальна функція ІСПД полягає в тому, що стиль зумовлює систему операцій, завдяки яким фахівець реалізує власну діяльність, досягає поставлених цілей.

Отже, в діяльності педагога ІСПД є єдністю професійно незмінного та індивідуально неповторного. Механізмом, який забезпечує становлення стилю, є саморегуляція, яка спонукає суб'єкта до самовдосконалення діяльності в процесі професійного розвитку та самоосвіти. Джерелом виникнення ІСПД є суперечність між потребою особистості в персоналізації, індивідуалізації власної діяльності, потребою в реалізації власної унікальності, неповторності та наявністю єдиних для всіх викладачів норм, цілей, завдань професійної діяльності. Виникнення ІСПД не є миттєвим, його становлення відбувається поетапно.

О. Гура зазначає, що становлення ІСПД педагога закономірно проходить три фази [27, с. 112-113]:

- 1) фазу адаптації, на якій особистість засвоює діючі у професійно-педагогічному середовищі норми та оволодіває відповідними формами і засобами діяльності;
- 2) фазу індивідуалізації, яка характеризується пошуком фахівця засобів для утвердження власної індивідуальності;
- 3) фазу інтеграції, на якій, власне, і виникає стійка система особливих, специфічних форм та методів професійної діяльності особистості, що забезпечує її ефективність.

Існують різні підходи до визначення стилів педагогічної діяльності, зокрема, визначають: стилі управління, стилі саморегуляції, стилі спілкування, когнітивні стилі. Поширеним у науково-педагогічній літературі є визначення стилів професійної педагогічної діяльності особистості залежно від особливостей спілкування викладача, зокрема, авторитарного, демократичного, ліберально-потурального [27, с.116-117]. За авторитарного стилю викладач виявляє тенденцію до жорсткого управління та всеосяжного контролю діяльності учнів: він одноосібно приймає рішення, визначає спільні цілі роботи, вказує способи виконання завдань, жорстко визначає, хто з ким працюватиме. Демократичний стиль педагога характеризується тим, що навчальна група взагалі та кожен учень зокрема сприймаються педагогом як колеги, як рівноправні партнери у спілкуванні й діяльності, тобто викладач постійно актуалізує самостійність учнів у навчальній та професійній діяльності, спирається, передусім, на їхні індивідуально-психологічні особливості, визначаючи пріоритет гуманістичних цінностей. Головною особливістю ліберально-потурального стилю є самоусування педагога від освітнього процесу, зняття відповідальності за все, що відбувається.

Психологічні дослідження розглянутих вище ІСПД викладачів довели, що той або інший стиль у чистому вигляді зустрічається дуже рідко, частіше ж спостерігаються загальні риси, що характеризують різні стилі, але

домінантним при цьому є один [27, с. 117].

У контексті взаємодії педагога та учнів В. Якунін розглядає такі стилі педагогічного керівництва, як: демократичний, авторитарний, конформний та індиферентний, та наводить дані здійсненого під його керівництвом дослідження, відповідно до якого найефективнішим є демократичний стиль діяльності, проте в реальному навчальному процесі 60% викладачів мають явно виражену авторитарну спрямованість у спілкуванні з тими, хто навчається. Водночас зазначимо, що раніше дослідники визначали демократичний стиль як єдиний оптимальний, тоді як сучасні психологи і педагоги наполягають на тому, що існують такі ситуації, в яких найпродуктивнішим і адекватним може бути саме авторитарний стиль [146, с. 117].

Загальновідомим у педагогіці й педагогічній психології є підхід до визначення педагогічних стилів А. Маркової та А. Ніконової, що ґрунтується на типологічних характеристиках і пов'язаний з орієнтацією на процес і результат [80, с. 41-43]. Відповідно до означеного підходу, індивідуальний стиль професійної діяльності викладача залежить від його змістових, динамічних та результативних характеристик. На підставі цих характеристик визначають такі основні стилі діяльності педагога, як: емоційно-імпровізаційний, емоційно-методичний, міркувально-імпровізаційний, міркувально-методичний. Характеристики означених стилів наведено у табл. 3.2.

Таблиця 3.2

**Стилі педагогічної діяльності (за А. К. Марковою та А. Я. Ніконовою)**

| Назва                       | Характеристика  |
|-----------------------------|---|
| Емоційно-імпровізаційний    | Педагог орієнтується переважно на процес навчання, безпосереднє спілкування з учнями, тому кінцеві результати у нього відходять на другий план. Він обирає для лекцій найбільш цікавий матеріал, залишаючи «чорнову» роботу для самостійного опрацювання учнів. Орієнтується на сильних учнів, перед якими ставить незвичайні проблеми. Діяльність його високооперативна: різноманітні види роботи, обговорення, швидкий темп, але методичність є низькою: часто нехтує закріпленням і повторенням навчального матеріалу, контролем знань. Для нього характерні: інтуїтивність, чутливість, особистісна тривожність, гнучкість, імпульсивність, можливе самомилування. У ставленні до учнів, як правило, чутливий і проникливий |
| Емоційно-методичний         | Педагог зорієнтований як на процес, так і на результат навчання, тому адекватно планує навчальний процес, поетапно відпрацьовує навчальний матеріал, закріплює, повторює, контролює якість знань учнів. Діяльність високооперативна, інтуїтивність переважає над рефлексивністю. Чутливий до змін ситуації на занятті, особистісно тривожний, водночас чутливий і проникливий у ставленні до учнів  |
| Міркувально-імпровізаційний | Педагог зорієнтований як на процес, так і на результат навчання, тому адекватно планує навчальний процес, поетапно відпрацьовує навчальний матеріал, закріплює, повторює, контролює якість знань учнів. Діяльність високооперативна, інтуїтивність переважає над рефлексивністю. Чутливий до змін ситуації на занятті, особистісно тривожний, водночас чутливий і проникливий у ставленні до учнів  |
| Міркувально-методичний      | Міркувально-методичний. Орієнтується переважно на результати навчання, виходячи з яких і планує навчальний процес. Висока методичність поєднується з обмеженим, стандартним набором методів навчання, перевагою репродуктивної діяльності. Не любить колективних обговорень, вважає їх марнуванням часу. Вирізняється рефлексивністю, слабкою чутливістю до змін в аудиторії, обережністю у своїх діях  |

Аналізуючи назви цих стилів та їх характеристику, можна провести певні паралелі із розглянутою вище типологією К. Юнга, а саме з такими типологічними парами, як: «розумовий – чуттєвий» (можна співставити з ознаками «емоційний – міркувальний»), та «раціональний – ірраціональний» (можна зіставити з ознаками «методичний – імпровізаційний»). Не переоцінюючи значення типологізації, яка є невід’ємною ознакою визначення стилів діяльності, зазначимо, що вона дає змогу оптимізувати саму діяльність відповідно до індивідуально-стильових особливостей її суб’єктів.

Розгляд різних підходів до визначення індивідуальних стилів викладачів уможливив сформулювати ідею про наявність у викладачів стилів дидактичного проектування та необхідність їх урахування в процесі підготовки викладачів до цієї діяльності. Під **стилем дидактичного проектування** розуміємо характеристику відповідної системи операцій, зумовлену індивідуальними властивостями викладачів.

Нам імпонує думка І. Зимньої, яка визначає індивідуально-типологічні особливості суб’єктів педагогічної діяльності – вчителів та викладачів – як чинник впливу на стиль педагогічної діяльності [39, с. 367].

У контексті впливу індивідуально-типологічних особливостей викладачів на стиль викладання та вибір відповідної стратегії дидактичного проектування, що включає проектування навчального змісту, застосовано скорочений варіант розглянутої у цьому параграфі типології, відповідно до якого визначають чотири типологічні групи, які втілюють своєрідність мотиваційних настанов [46, с. 35].

Представники сенсорно-раціонального типу (SJ) мають високорозвинене почуття відповідальності, схильні підтримувати ієрархічні взаємозв'язки в системі, де їм доводиться працювати. Їм добре зрозумілі механізми взаємовідносин «начальник – підлеглі», причому вони можуть однаково успішно діяти в обох ролях. Ідеалом для численних представників цього типу є усталена планова структура, в якій велике значення має

зберігання традицій і звичаїв, що допомагають підтримувати зв'язок часів і поколінь. Як правило, за винятком особливо виражених інтровертів, вони без ускладнень вирішують побутові проблеми і краще за інші типи виходять із життєвих ситуацій. Найкраща сфера їхньої діяльності – соціальна (управління, економіка, політика).

Людам сенсорно-іrrаціонального типу (SP) притаманні такі ознаки, як: незалежність, спонтанність реакцій, прагнення слідувати власним імпульсам. Вони воліють, щоб про це знали навколишні. Їхня діяльність часто пов'язана з ризиком. Життя має сенс лише «тут і зараз», вони люблять дію, сам процес дії і слабо переймаються кінцевим результатом. Найкращі сфери діяльності - виробництво, мистецтво, військова справа.

Дух наукового пошуку, прагнення влади над законами природи характеризує тих, хто належить до інтуїтивно-розумового типу (NT). Вони постійно вдосконалюють свої здібності, не дають собі права на повторення помилок, у будь-якій сфері діяльності шукають систему, закономірності, будують схеми і моделі, розробляють технологію. Найліпше вони почуваються в науці (математика, філософія, архітектура), де є чіткі закономірності, зв'язки і система.

Для представників інтуїтивно-чуттєвого типу (NF) характерне прагнення того, щоб бути самим собою, мати цінність у власних очах, постійно шукати сенс життя, прихований смисл у всіх явищах природи. Їм притаманна духовність, релігійність, уміння просто і невимушено поводитися з людьми, тому найкращі сфери їхньої діяльності – психологія, художня література, викладацька діяльність.

Результати дослідження щодо вияву означених типів серед викладачів засвідчують, що викладацьку діяльність обирають представники всіх чотирьох типів.

У ході дослідження було з'ясовано, що найпоширенішим серед викладачів є тип NF. Це можна пояснити загальною відповідністю цього типу особистості такому типу професії, за Є. Климовим, як: «людина-людина». На



другому місці за кількісним проявом – тип NT, саме ознакою цього типу є здатність до ефективного проектування діяльності. Третя позиція належить типу SJ. Його ключовими характеристиками є впорядкованість, послідовність, реалістичність, фактологічність, запланованість, без яких важко уявити традиційний процес навчання. Остання позиція належить типу SP, який привносить у навчальний процес спонтанність, гру, гнучкість, адаптивність, невизначеність, що асоціюються з проблемно-пошуковим навчанням.

Отже, схарактеризовані типи особистості безпосередньо пов'язані зі стилем діяльності, зокрема виявляються у викладанні. Тип викладача за наведеною вище типологією зумовлює схильність до певних функцій управління, до тих чи інших аспектів викладання.

Основні типологічні акценти у викладанні можна схарактеризувати так. Представники SJ типу реалістично дивляться на життя, віддають перевагу чіткій структурі, організованості, точності. На основі цього типу відбувається становлення індивідуального стилю дидактичного проектування, який можна узагальнено назвати «конструктивіст». Сильним місцем у викладанні для педагогів із цим стилем є функція контролю. Вони дотримуються чітких вимог, налагодженої системи управління, традиційних методів навчання. Навпаки, викладачі NF типу є переконаними ідеалістами, вони все сприймають дуже особистісно, їм важко контролювати роботу інших. На основі цього типу формується індивідуальний стиль, якому підійде, на нашу думку, назва «гуманіст». Викладачі з таким стилем особистісно-зорієнтовані, схильні до індивідуального підходу, прагнуть до взаємодії, часто обирають активні методи навчання. Улюбленим аспектом процесу навчання для них є мотивація.

Відмінності між типами SP та NT можна схарактеризувати так: представники цих типів можуть однаково добре виконувати певну діяльність, але людина SP типу буде працювати заради власного задоволення і лише доки їй не набридне, а людина NT типу – з метою вдосконалення,

виснажуючи себе у прагненні ідеалу [109, с. 51-52]. Отже, викладачі SP використовують гнучкі підходи, дотримуються принципу «тут і зараз», влучною назвою їхнього індивідуального стилю ПНТ може бути «діяч». Викладачі з таким стилем надають учням свободу дій і отримують задоволення від самого процесу діяльності, іноді нехтуючи результатами. Вони спрямовані на зміст викладання, вибір відповідних методів та форм. Викладачі NT цінують компетентність і знання, прагнуть до них, воліють працювати над ідеями та концепціями. Їхньому індивідуальному стилю ПНТ підійде назва «концептуаліст». Представники цього стилю дуже сильні в плануванні та цілепокладанні.

Отже, в процесі дидактичного проектування викладачі можуть використовувати різні підходи й акцентувати увагу на різних аспектах, залежно від індивідуально-типологічних особливостей, що впливають на їхні стилі. Індивідуально-психологічні особливості викладача, його світогляд визначають стиль проектувальної діяльності, а стиль, у свою чергу, втілюється в конкретній навчальній технології. Типи особистості, за розглянутою типологією, є підґрунтям формування таких стилів проектування навчальних технологій, як: «конструктивіст», «діяч», «концептуаліст», «гуманіст».

У підготовці викладачів до дидактичного проектування визначення типів їхньої особистості допоможе в усвідомленні власного стилю проектування й може стати підґрунтям індивідуалізації їхнього навчання. У табл. 3.3 наведено поради для тих, хто навчає викладачів у системі безперервної педагогічної освіти.

Таблиця 3.3

**Рекомендований підхід у підготовці викладачів із різними стилями  
дидактичного проектування**

| <b>Конструктивіст</b>   | <b>Діяч</b>  | <b>Концептуаліст</b>  | <b>Гуманіст</b>   |
|---|--|---|---|
| Розповідати про конкретні реальні речі, описувати події, зовнішність (акцент на форму, а не на зміст). Бути дисциплінованим, відповідальним, дотримуватися обіцянок, термінів виконання, висувати чіткі вимоги до себе і до нього, інколи утримувати його від прийняття необміркованих рішень. При переконуванні посилається на авторитети в даній царині | Наводити приклади, пропонувати готові плани. Бути гнучким, брати рішення на себе, але обов'язково вислухавши всі його пропозиції, контролювати виконання зобов'язань. Зацікавлювати процесом співпраці | Давати лише загальні рекомендації (концепцію розробляє сам). Починати розмову з найголовнішого (така людина інколи не розуміє недоречної конкретизації), викладати лише найважливіше, систематизовано, логічно. Чітко пояснювати переваги того, що пропонується. Бути готовим до зауважень і рекомендацій щодо вдосконалення ваших пропозицій | Робити акцент на внутрішній суті (змісті), а не на формі, допомагати в реалізації планів. Звертати увагу на людський чинник, емоційно підтримувати, пояснювати особистісний смисл навчання, показувати, що ви зважаєте на його обставини (або визначати і враховувати індивідуальні мотиви) |

Найістотнішими ознаками стилю «конструктивіст» є спрямованість на результати проектування при більшій, порівняно з іншими стилями, орієнтації на зовнішні мотиви, успішність у цілепокладанні та відповідна задоволеність цим процесом, висока рефлексивність, високі здібності до самоуправління, значний потенціал щодо реалізації таких аспектів дидактичного проектування як вибір методів і форм навчання та розробка системи контролю. Усвідомлення власного стилю діяльності є кращим, порівняно з іншими стилями. Слабкими місцями можна вважати менш виражену, порівняно з іншими стилями, креативність і реалізацію таких аспектів, як: підготовка засобів мотивування учнів та розробка алгоритмів діяльності.

Представників стилю «діяч» характеризує спрямованість на процес проектування з огляду на його результати. Їм до вподоби розробка

алгоритмів діяльності, проектування змісту навчання. Бажання проектувати навчальний процес виражене якнайкраще. Індиферентність діячів щодо визначення видів педагогічної спрямованості можна пояснити їхньою орієнтацією на вимоги конкретної ситуації, підлаштуванням під умови діяльності. Емпатійні, здібні до планування. Слабкими місцями є оформлення результатів проектування, коригування діяльності. Сформованість мотиваційного та особистісного компонентів готовності до проектування змісту навчання відповідає переважно достатньому рівню, тоді як сформованість змістового та процесуального компонентів є нижчою. Кращими формами підвищення кваліфікації для представників цього стилю є ті, що ґрунтуються на взаємонавчанні та обміні досвідом, оскільки вони менше за викладачів з іншими стилями схильні до самостійних форм роботи, зокрема, до читання педагогічної літератури.

Для представників стилю «концептуаліст» характерна переважна орієнтація на результати проектувальної діяльності. Підходячи стратегічно до дидактичного проектування та з самого початку цього процесу передбачаючи результати, особливу увагу вони приділяють проектуванню контролю. Концептуалісти є стратегами, вони цілісно підходять до проектування, проте, порівняно з конструктивістами, вони менше уваги приділяють окремим фактам та деталям. Аспектом проектування, що викликає у концептуалістів особливе задоволення, є постановка навчальних цілей. Цьому стилю притаманна суб'єкт-суб'єктна позиція щодо учнів, тобто врахування їхніх особливостей та потреб. Водночас, при проектуванні змісту та контролю представники цього стилю більшу увагу приділяють цілям – запланованим результатам, зокрема, спостерігається пріоритет логіки навчального матеріалу над потребами та особливостями учнів і надання переваги традиційному контролю. Серед форм підвищення кваліфікації концептуалісти надають перевагу стажуванню та тренінг-курсам. Слабким місцем цього стилю можна вважати нижчу сформованість, порівняно з іншими стилями, емпатії та здібності до самоконтролю.

Представники стилю «гуманіст» є достатньо мотивованими до дидактичного проектування. У них переважає особистісно-орієнтований вид педагогічної спрямованості. Важливим і привабливим для них є аспект підготовки засобів мотивування учнів. Високою у гуманістів є готовність до взаємодії з колегами та учнями, тому в процесі проектування, як і при підготовці до цієї діяльності, важливо надавати їм можливості спільної діяльності. Представники цього стилю є креативними, здатними творчо підходити до проектування змісту навчання. Їхніми сильними сторонами також є здібності до постановки навчальних цілей, до підготовки засобів мотивування учнів, обізнаність щодо сучасних навчальних технологій, інтерес до педагогічної літератури. Слабкими місцями є алгоритмізація діяльності та корекція її результатів.

Отримані результати дають змогу визначити чотири стратегії дидактичного проектування, зумовлені стильовими особливостями викладачів. Так, стильові особливості конструктивістів реалізуються у проектувальній діяльності за вектором «навчальні цілі як заплановані результати – зміст навчання», який символізує домінанту, спрямованість викладачів у проектуванні навчання. Детальніше їх шлях можна окреслити так: постановка навчальних цілей – проектування навчального змісту – вибір методів і форм та навчання у комплексі з розробкою системи контролю – підготовка засобів мотивування учнів – розробка алгоритмів діяльності – оформлення результатів проектування. Відповідно до назви стилю, назовемо цю стратегію конструктивною.

Стратегія представників стилю «діяч», яку можна назвати процесуальною, реалізується за вектором: «суть навчальної діяльності – конкретизовані навчальні цілі – алгоритм діяльності». Послідовність кроків є такою: конкретизація навчальних цілей та алгоритмізація діяльності – проектування змісту – вибір засобів мотивування учнів – вибір методів і форм діяльності – розробка системи контролю – оформлення результатів проектування.

Стратегія концептуалістів (назвемо її концептуальною) реалізується за вектором: «загальні цілі (як заплановані результати навчання, так і розвиток особистості учнів) – визначення результатів діяльності та контролю за їхніми досягненням». Цей шлях є таким: «постановка цілей – розробка системи контролю – вибір методів і форм навчання – розробка алгоритмів діяльності у комплексі з підготовкою засобів мотивування учнів – проектування навчального змісту – оформлення результатів проектування».

Стильові особливості ПНТ гуманістів реалізуються в гуманістичній стратегії за вектором: «цілі щодо розвитку особистості учнів – мотивування учнів до навчання», а особливості проектування втілюються у такій послідовності кроків: цілепокладання – підготовка засобів мотивування учнів – вибір методів і форм навчання – проектування навчального змісту – розробка системи контролю – розробка алгоритмів діяльності – оформлення результатів проектування.

Зазначимо, що опис шляхів є узагальненим і достатньо умовним, оскільки, залежно від сформованості готовності до дидактичного проектування, викладачі не завжди реалізують усі аспекти цієї діяльності.

### **3.3. Технологія проектування навчального змісту на основі компетентнісного підходу**

Ефективність проектування змісту навчання, як зазначалося в попередньому параграфі, великою мірою залежить від самого викладача, рівня його предметної і психолого-педагогічної підготовки, педагогічного досвіду й майстерності. Чим краще педагог знає свій предмет, чим вищим є рівень його психологічних, педагогічних і методичних знань; чим розвиненіші загальнопедагогічні вміння, зокрема проєктувальні, тим успішніше він здійснює завдання відбору навчальної інформації та її композиції. У цьому плані найбільші труднощі викладачі вбачають у профілюванні навчального предмета, у визначенні в ньому головних та

другорядних розділів, у пошуку способів та засобів розумового розвитку тих, хто навчається, через навчальний предмет, що викладається [146, с. 244].

Зміст навчання має бути спроектований педагогом відповідно до поставлених цілей. Так, якщо ціль є діагностичною, викладач розробляє систему запитань та завдань для учнів для визначення їхньої інформаційної й операційної готовності. Якщо ціль полягає в організації евристичних способів розв'язання задач учнями, викладач вибудовує систему навчальних задач з елементами евристичної діяльності. Якщо ціль пов'язана з опануванням засобів проблемного навчання, педагог відпрацьовує всі блоки пізнавального акту: усвідомлення проблеми та її визначення; розуміння зв'язків та співвідношень інформації, що включена до задачі; побудову та формулювання гіпотези, розумову перевірку розв'язання відповідно до висунутої гіпотези, побудову логічного розміркування для перевірки евристичного розв'язання; виконання розв'язку, а також його коригування в разі потреби.

Джерелом відбору змісту освіти в цілому є культура та соціальний досвід. Джерела відбору змісту навчання конкретизують вищеназвані і формують фактори відбору матеріалу, принципи його конструювання та структурування. До них належать: наука, духовні цінності, форми суспільної свідомості, виробництво матеріальних та духовних благ, досвід суспільних відносин, сфери (види) діяльності людини (практично-перетворююча, пізнавальна, комунікативна, ціннісно-орієнтаційна, художня).

Зміст освіти повинен забезпечувати здійснення навчання як важливого засобу розвитку та формування особистості у суспільстві, він є засобом втілення в життя цілей освіти (навчання), тому є залежною системою, на яку впливає низка як об'єктивних та суб'єктивних факторів, зокрема таких.

1. Поточні та перспективні потреби суспільства, а також окремих людей, членів цього суспільства. Це пов'язано з тим, що історичний розвиток суспільства сприяє перетворенню людини, яка, власне, і має забезпечувати суспільний прогрес. Так, останнім часом, з переходом до ринкової економіки

та у зв'язку з гуманізацією суспільства, у зміст навчання почали привноситися знання з економіки, психології тощо.

2. Ідеологія (політика) – ще одна із закономірностей формування освіти, вплив якої пояснюється тим, що саме через зміст освіти протилежні сили намагаються поширити свій вплив на навчальні заклади і, як наслідок, на все суспільство.

3. Державна стратегія розвитку освіти також є важливим фактором, що визначає цілі освіти і впливає на її зміст, оскільки в ньому відображаються два аспекти – національний та загальнолюдський. Зокрема, на сьогоdnішньому етапі державною програмою «Освіта» («Україна ХХІ століття») визначено напрями розвитку освіти на найближчі роки і на перспективу, сформульовано найважливіші принципи реформ усієї системи освіти: демократизація, гуманізація, національна спрямованість, її гармонійне поєднання з національною історією і народними традиціями, безперервність освіти, перетворення її в процес, що триває усе життя. Важливими пріоритетом розвитку освіти в Україні на державному рівні є також прийнята інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів.

4. Система соціальних і наукових досягнень також належить до об'єктивних соціальних факторів, що впливають на формування змісту. Дослідження, проведенні в області впровадження (імплікації) наукових досягнень у змісті освіти показали, що період часу між появою нового наукового відкриття або нової соціальної ідеї та початком їх систематичного вивчення у школі швидко скорочується. Як зазначає І. Подласий, сьогodні відображення нових ідей детермінується лише терміном виходу навчальних книг [106, с. 319].

5. Суб'єктивний фактор, зокрема, методологічні позиції вчених, їх трактування проблеми розумового розвитку тих, хто навчається, під впливом навчальної роботи. Такі позиції відображаються у ряді теорій змісту освіти.

6. Система реальних можливостей процесу навчання, яка є:



регулятором впливу на появу у змісті освіти відомостей, що потребують певного рівня оснащення навчального процесу, матеріально-технічних та економічних можливостей. Означена система включає також обмеження вікового характеру: на сьогодні доведено, що запам'ятати дитина може все, чим молодша, тим швидше, але розуміти, засвоїти, осмислити – тільки при певному рівні розвитку.

Елементами змісту навчання є окремі об'єкти, явища і методи діяльності, відібрані з науки і внесені в програму навчального предмета для засвоєння тими, хто навчається. Основні структурні елементи змісту навчання, за В. Козаковим, наведено в табл. 3.4.

Таблиця 3.4

### Структурні елементи змісту навчання

| Група елементів, елементи   | Характеристика   |
|---|--|
| 1. <b>Мова науки</b> – терміни, поняття, позначення, символи  | Позначки, слова та вираження, що позначають певні об'єкти і їх характерні особливості й використовуються у спеціальному значенні |
| 2. <b>Аксіоматика</b> – приклади, події, факти, спостереження, статистичні дані, цитати, афоризми, аналогії, метафори | Відомості, фрагменти описової інформації, наприклад, додаткові дані про певні об'єкти (діячів, місця, події)                     |
| 3. <b>Узагальнені співвідношення</b> – властивості, причини, зв'язки, принципи, закони, формули, залежності           | Усе, що описує взаємозв'язки між об'єктами   |
| 4. <b>Концептуальні узагальнення</b> – моделі, теорії, гіпотези, концепції, парадигми                                 | Комплексні теоретичні знання про об'єкти   |
| 5. <b>Способи дій</b> – алгоритми, процедури, докази, правила, поради, рекомендації, прийоми, методи, інструкції      | Практичні знання щодо сукупності і послідовності дій з об'єктами   |

Як зазначає В. Якунін, існують ціннісні критерії відбору та визначення

послідовності фіксації й передання навчальної інформації та дидактичні. Похідним при відборі та способі викладення навчальної інформації є принцип її співвіднесення з кінцевими цілями навчання. Для професійно-технічної освіти такою метою є професійна підготовка кваліфікованих робітників зі спеціальності. Отже, вся інформаційна основа навчання має зважуватися на вагах її корисності та важливості для майбутньої професійної практичної діяльності [146, с. 241]. Для визначення змісту навчання зазвичай застосовується модель фахівця, в якій вказується система професійно значущих знань, умінь, навичок та властивостей особистості. Похідними від професійної значущості інформації є її міжпредметна та внутрішньопредметна значущість. Міжпредметна значущість навчальної інформації характеризує її важливість для інших дисциплін чи різних їх розділів. Внутрішньопредметна значущість пов'язана із визначенням важливості певної теми чи одного розділу щодо іншого в межах конкретного навчального курсу. Визначення професійної, міжпредметної та внутрішньопредметної значущості навчальної інформації дає змогу з'ясувати її склад та цілевідповідну послідовність викладення. Також при відборі навчальної інформації треба враховувати суто дидактичні критерії: складність навчального матеріалу (кількість понять та зв'язків між ними, необхідних для розуміння), застосування понять (частота застосування понять у подальших фрагментах навчального матеріалу), новизну інформації (співвідношення відомого та невідомого і нових та відомих понять у тому чи іншому фрагменті), доступність чи придатність обраних форм подання навчальної інформації.

Застосування системного підходу до конструювання навчальної інформації передбачає розгляд процесу конструювання інформації як способу управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів шляхом педагогічно цілевідповідного відбору її змісту та способів організації. Навчальна інформація виконує свою управлінську функцію, якщо її зміст співвіднесений одночасно з усіма структурними елементами педагогічної

системи (за Н. Кузьміною), тобто з цілями навчання, зі специфікою предметної галузі навчального курсу, з передбачуваними формами та методами навчання, із психологічними особливостями та рівнем підготовки учнів і педагогів [146, с. 242].

Слушними щодо проектування навчального змісту є міркування Т. Біленко, яка зазначає, що використання емоційного потенціалу та наукова глибина матеріалу можуть бути успішними у викладі лише тоді, коли аудиторія готова до такої роботи. При цьому особливо важливо брати до уваги той резонанс, який може зродити в душах дих, хто навчається, розбіжність їхніх знань із тим, що вони чують від викладача. Методична майстерність останнього дасть йому можливість зорієнтуватись у виборі засобів подачі матеріалу; їхній спектр вельми широкий – від спокійної послідовної оповіді до контроверсійного інформаційного вибуху [10, с. 135].

При проектуванні навчального змісту необхідно враховувати рівень підготовки та психологічні особливості учнів. Це врахування, насамперед, полягає у визначенні рівня складності засвоєння учнями різних тем навчального предмета, в дозуванні складності пропонованих навчальних завдань. Технологічно допоможе в розв'язанні цієї проблеми модель засвоєння бази знань, що являє собою розподіл елементів навчального змісту за рівнями засвоєння навчального матеріалу. Під рівнями засвоєння розуміємо різні можливості тих, хто навчається, набуті в результаті переходу змісту навчання у власний досвід (засвоєння).

Так, В. Беспалько виокремлює чотири послідовні рівні засвоєння – як здібності вирішувати різні задачі [9, с.55-56]:

1. Якщо в задачі задано ціль, ситуацію та дії щодо її розв'язання, а від учня вимагається дати висновок про відповідність усіх трьох компонентів у структурі задачі, то це є діяльність з упізнання. Учні можуть її виконувати тільки за повторного сприйняття раніше засвоєної інформації про об'єкти, процеси чи дії з ними. Це алгоритмічна діяльність із зовнішньозаданого алгоритмічного опису («з підказкою»), або «учнівський» рівень діяльності.

2. Якщо в задачі задано ціль і ситуацію, а від учня вимагається застосувати раніше засвоєні дії з її розв'язання, то це є репродуктивною алгоритмічною дією. Учні виконують її, самостійно відтворюючи й застосовуючи інформацію про раніше засвоєну орієнтовну основу виконання даної дії. Така задача є типовою (наприклад, виконання проекту за методикою, правилом, алгоритмом, що відтворюється по пам'яті). Цей рівень можна назвати «алгоритмічним».

3. Якщо в задачі задано ціль, та невизначеною є ситуація, за якої ціль може бути досягнута, а від учня вимагається доповнити (уточнити) ситуацію й застосувати раніше засвоєні дії для вирішення даної нетипової задачі, то це є продуктивною дією евристичного типу. Отже, цей рівень є «евристичним».

4. Якщо в задачі ціль діяльності є відомою лише в загальній формі, а пошук поширюється на ситуацію та дії, що ведуть до досягнення цілей, – це продуктивна дія творчого типу, в результаті якої створюється об'єктивно нове орієнтувальне підґрунтя діяльності. У процесі виконання діяльності здобувається об'єктивно нова інформація. Людина діє «без правил», але у відомій їй галузі, створюючи нові правила дії. Це «творчий» (дослідницький) рівень засвоєння. Розглянуті рівні засвоєння є послідовними фазами формування майстерності, ієрархією рівнів засвоєння досвіду.

Модель засвоєння бази знань може бути представлена різними варіантами. Наведемо приклад такої моделі, що застосовувалася в ході тренінг-курсу для методистів навчально (науково) – методичних центрів ПТО України «Запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій у професійно-технічну освіту» (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

**Модель засвоєння бази знань з теми «Проектування особистісно-розвивальних технологій навчання»**

| Групи             | Елементи бази знань   | Рівні засвоєння |           |              |           |
|-------------------|---|-----------------|-----------|--------------|-----------|
|                   |   | Відтворення     | Розуміння | Використання | Створення |
| Терміни і поняття | Проектування  |                 | +         | +            |           |
|                   | Конструювання   |                 | +         | +            |           |
|                   | Моделювання   |                 | +         | +            |           |
|                   | Прогнозування   |                 | +         | +            |           |
|                   | Планування  |                 | +         | +            |           |
|                   | Технологізація освіти   |                 | +         | +            |           |
|                   | Дидактичне проектування   |                 | +         | +            |           |
|                   | Навчальна технологія  | +               | +         | +            |           |
|                   | Проектування особистісно-розвивальних технологій навчання               | +               | +         | +            |           |
|                   | Індивідуальний стиль діяльності   | +               | +         | +            |           |
|                   | Готовність до проектування особистісно-розвивальних технологій навчання |                 | +         | +            |           |
| Теоретичні знання | Критерії технологічності  |                 | +         |              |           |
|                   | Принципи проектування навчальних технологій                             |                 | +         | +            |           |
|                   | Види навчальних технологій  |                 | +         | +            |           |

Продовження табл. 5

| Групи            | Елементи бази знань   | Рівні засвоєння |           |              |           |
|------------------|---|-----------------|-----------|--------------|-----------|
|                  |   | Відтворення     | Розуміння | Використання | Створення |
| Прикладні знання | Застосування особистісно-розвивальних педагогічних технологій |                 | +         | +            |           |
|                  | Алгоритм проектування технологій навчання                     |                 | +         | +            | +         |
|                  | Дерево навчальних цілей                                       |                 | +         | +            | +         |
|                  | Модель засвоєння бази знань                                   |                 | +         | +            | +         |
|                  | Предмети навчальної діяльності                                |                 | +         | +            | +         |
|                  | Мотиваційний цикл   |                 | +         | +            | +         |
|                  | Урахування психологічних умов навчання                        |                 | +         | +            | +         |
|                  | Конструктор заняття   |                 | +         | +            | +         |
|                  | Технологічна карта  |                 | +         | +            | +         |

Здійснити перетворення інформації у зміст навчання з метою ефективної передачі від джерела до учня доцільно за допомогою таких процедур, як: фільтрація, стиснення, редагування, структурування. Так, фільтрація передбачає виконання однієї з дій: 1) відбір з усієї сукупності інформації тільки тієї, яка буде сприяти реалізації поставлених навчальних цілей, або 2) виключення зайвої інформації, що прямо не пов'язана з досягненням цілей або перешкоджає їх досягненню.

Стиснення інформації – скорочення числа та розміру повідомлень без істотної зміни їх змісту (наприклад, реферування) шляхом перетворення речень у більш короткі, заміни наукових слів і виразів на загальнодоступні.

Головна вимога полягає в тому, що кількість навчальної інформації повинна відповідати можливостям її засвоєння учнями за одиницю часу.

Редагування інформації є зміною форми повідомлень з метою підвищення ефективності засвоєння інформації (переструктурування, переформулювання, спрощення, доповнення прикладами, поясненнями тощо). Процес редагування дає змогу представити будь-які повідомлення у вигляді навчальної інформації, доступної для засвоєння тими, хто навчається.

Структурування навчального матеріалу – структурно-логічний підхід, необхідний для співвіднесення кожної нової інформації з єдиною цілісною системою знань (понять) за властивостями, відношеннями між собою та з об'єктами інших систем. Структурування навчальної інформації може здійснюватися за різними принципами: структурно-логічний спосіб передбачає логічний зв'язок між поняттями та судженнями; дидактичний принцип структурування тексту, підручника, курсу лекцій тощо враховує співвідношення старого і нового, простого та складного, словесного та наочного, абстрактного та конкретного і т.п.; компонентний принцип – побудова змісту, виходячи з основних елементів наукового знання ( факти, поняття, категорії, принципи, закони, теорії, проблеми, гіпотези, методи тощо).

Важливим елементом проектування змісту навчання є розробка конкретних предметів навчальної діяльності, на які спрямовуються дії учасників навчального процесу, зокрема: текстів, запитань, ситуацій, вправ, наочних матеріалів тощо.

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що загалом технологію проектування педагогом змісту навчання можна представити через такі кроки:

1. Ознайомитися з відповідними навчальними планами і програмами, цілями підготовки і навчання на компетентнісній основі, що були визначені та розроблені в результаті цілепокладання та планування.

2. Продумати й систематизувати джерела відбору змісту навчання з

урахуванням рівня загальності щодо дисципліни або теми викладання.

3. Проаналізувати та врахувати об'єктивні та суб'єктивні чинники, що впливають на зміст освіти.

4. Визначитися з підходами щодо конструювання змісту освіти (що включати, чого не включати до змісту освіти і навчання), врахувавши низку вимог, що спираються на розроблені педагогікою вихідні теоретичні ідеї, які визначають зміст освіти – принципи й критерії відбору змісту освіти.

5. Здійснити перетворення інформації на зміст навчання з метою ефективного передання від джерела до того, хто навчається, за допомогою таких процедур, як: фільтрація, стиснення інформації, редагування інформації, структурування навчального матеріалу.

6. Представити зміст навчання як конкретні завдання, виконання яких забезпечує досягнення поставлених цілей.

На нашу думку, при цьому треба враховувати: складність змісту; характер змісту (описовий, теоретичний, експериментальний); переважний спосіб надання інформації; логічний підхід до викладу змісту (індуктивний та дедуктивний); рівень освітньої підготовленості; типове домінантне ставлення до навчання; типовий рівень навичок навчальної роботи; типовий темп навчальної роботи; наявність необхідного матеріально-педагогічного забезпечення навчального процесу; взаємини між педагогом та колективом класу (групи); найімовірніший характер пізнавальної діяльності (репродуктивний, частково-пошуковий, творчий); форми та види контролю й оцінювання результатів діяльності.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Toffler A. Power shift : knowledge, wealth and violence at the Edge of the 21-st century / A. Toffler. – N.-Y. : Bantam Books. – 474 p.
2. Аніщенко В. М. Якість професійної підготовки виробничого персоналу – основа ефективності виробництва / В. М. Аніщенко // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка. – 2013. – №5. – С. 33-39.
3. Анищенко В. А. Концептуальные основы проектирования образоваотельных систем / В. А. Анищенко // Педагогическое проектирование. – 2013. – №1. – С.6-25.
4. Ашеров А. Т. Практика рішення наукових і методичних проблем впровадження модульно-рейтингової організації навчального процесу: Монографія / А. Т. Ашеров, Г. І. Сажко. – Харків: УПА, 2010. – 92 с.
5. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособие / В. С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
6. Беляева А. П. Развитие системы профессионального образования // Педагогика. — 2001. — №8. — С. 3–8.
7. Бермус А. Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования. Монография / А. Г. Бермус. – Ростов н/Дону: РГПУ, 2002. – 288 с.
8. Бершадский М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.
9. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
10. Біленко Т. Феномен слова в українських реаліях: (Філософ. аспект): [монографія] / Тетяна Біленко. – К.: Знання України, 2003. – 432 с.
11. Білик О. Основні напрями збереження і розвитку національного людського капіталу за рахунок активізації трудової мобільності //Україна: аспекти праці. – 2009. – № 1. – С.43-46.

12. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. – М., СПб: Сов. энциклопедия: Фонд «Ленинградская галерея», 1993. – 1628 с
13. Брюханова Н. О. Методика навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін проектуванню дидактичного матеріалу : дис. ... канд.. пед. наук : 13.00.02 / Брюханова Наталія Олександрівна. – Харків, 2002. – 248 с.
14. Буряк В. А. Развитие профессионально-педагогических качеств в системе непрерывного образования / В. А. Буряк // Высшая школа. – 2005. – № 2. – С.50-57.
15. Вайнтрауб М. А. Теория и практика профессиональной подготовки будущих квалифицированных работников с обработки металла: монография / М. Вайнтрауб. – вид. 2-ге, доп. – К.: Т. Ключко, 2013. – 328 с.
16. Вайнтрауб М. А. Теоретико-методические основы профессиональной подготовки квалифицированных работников с металлообработки в профессионально-технических учебных заведениях: автореферат дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Марк Абрамович Вайнтрауб; Институт ПТО НАПН Украины. – Киев, 2014. – 40 с.
17. Васянович Г. П. Повышение квалификации педагогических кадров на Западе / Г. П. Васянович // Педагогика и психология профессионального образования: научно-методический журнал. – Львов: Львов. науч.-практ. центр проф.-техн. образования АПН Украины; Нац. ун-т «Львовская политехника»; Ин-т пед. и психол. проф. образования АПН Украины, 2009. – № 5. – С. 187-193.
18. Взаимосвязь системы образования и рынка труда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zarplata.ru/a-id-14135.html>. – Заголовок с экрана.
19. Геворкян Е. Н. Развитие рынка образовательных услуг в России на современном этапе / Е. Н. Геворкян. – Саратов: СГСЭУ, 2002. – 73с.
20. Гетманская А. А. Формирование ключевых компетенций у учащихся [Электронный ресурс] / Анастасия Александровна Гетманская. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/213541/>. – Заголовок с экрана.
21. Гласс Дж. и Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии PDF. – М.: Прогресс. – 1976. – 496 с. – OCR.
22. Глосарій основних термінів професійної освіти і навчання / упоряд. Десятов Т. М.; за заг. ред. Н. Г. Ничкало. – К.: АртЕк, 2009. – 192 с.

- 23.Глузман О. В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості / О. В. Глузман // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2009. – № 2. – С. 50-59.
- 24.Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу / Семен Гончаренко // Проф.-техн. освіта. – 2005. – №1. – С.5-6.
- 25.Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 /Горюнова Лилия Васильевна. – Ростов-на-Дону, 2006. – 337 с.
- 26.Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та історичні аспекти: [монографія] / Н. В. Гузій. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
- 27.Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: навч. посіб. / О. І. Гура. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
- 28.Дворецкая Ю. Ю. Психология профессиональной мобильности личности: дис. ... кандидата псих. наук: 19.00.01 / Дворецкая Юлия Юрьевна. – Краснодар, 2007. – 143 с.
- 29.Дем'яненко Н. М. Концепція компетентнісно-професійного підходу в підготовці викладача вищого навчального закладу / Н. М. Дем'яненко // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 322-331.
- 30.Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Наказ Міністерства праці та соціальної політики України від 29 грудня 2004 р. № 336.
- 31.Ефремова Н. Ф. Современные тестовые технологии в образовании / Н. Ф. Ефремова. – Ростов н/Д. : ДГТУ, 2001. – 187 с.
- 32.Заболотній О. А. Експертна оцінка факторів формування дидактичної компетентності майбутніх викладачів-аграрників / О. А. Заболотній // Вісник Національної академії оборони України. Зб-к наук. праць. – К.: НАОУ, 2009. – Вип. 2(10). – С. 10-16.

33. Закон Німеччини «Про професійне навчання», 23 березня 2005 р.  
[www.gesetze-im-internet.de](http://www.gesetze-im-internet.de)
34. Закон Німеччини «Про ремісничу діяльність», 24 вересня 1998 р.  
[www.gesetze-im-internet.de](http://www.gesetze-im-internet.de)
35. Закон України «Про професійно-технічну освіту» № 103/98 ВР, із змінами від 19 грудня 2006 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документа: <[http://www.osvita.org.ua/pravo/law\\_04/part\\_02.html](http://www.osvita.org.ua/pravo/law_04/part_02.html)>. – Загол. з екрану.
36. Закон України «Про професійний розвиток працівників» № 5067-VI від 05.07.2012 / Верховна Рада України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/4312-17>>. – Назва з екрана.
37. Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти: офіц. вид. – К.: Парламентське вид-во, 2004. – 404 с.
38. Зеленская Е. В. Компетентностный подход – основа модернизации Российского образования [Электронный ресурс] / Е. В. Зеленская. – Режим доступа: <http://elena-zelenskaj.ucoz.ru/news/2009-07-04-18>. – Заголовок с экрана.
39. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособ / И. А. Зимняя. – Ростов н / Д.: «Феникс», 1997. – 480 с.
40. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-45.
41. Зміст освіти // Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» (п.5 Положення) від 20 січня 1998 року N 65 м. Київ [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1078.4916.0>. – Заголовок з екрана.]
42. Игошев Б. М. Дополнительное профессиональное образование: новые ориентиры развития / Б. М. Игошев // Педагогика. – 2008. – №2. – С.44-48.

- 43.Исаева Т. Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе / Т. Е. Исаева. – Ростов н/Д.: Рост. ун-т путей сообщения, 2003. – 312 с.
- 44.Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: дис.. ... кандидата пед. наук:13.00.04 / Іванченко Євгенія Анатоліївна. – Одеса, 2005. – 181 с.
- 45.Ігнатенко Г. В., Ігнатенко О. В. Професійна педагогіка: навчальний посібник / Г. В. Ігнатенко, О. В. Ігнатенко. – К.: Видавничий дім «Слово», 2013. – 352 с.
- 46.Індивідуально-типологічні риси особистості й ефективність діяльності: метод. рек. до практичних занять з курсу «Психологія діяльності і навчальний менеджмент» [для студентів всіх спеціальностей денної форми навчання / уклад.: М. В. Артюшина, Г. М. Романова]. – К.: КНЕУ, 2001. – 68 с.
- 47.Калицкий Э. М. Разработка средств контроля учебной деятельности: метод. рекомендации / Э. М. Калицкий, М. В. Ильин, Н. Н. Сикорская. – 6-е изд., стер. – Минск: РИПО, 2011. – 48 с.
- 48.Кириллина Ю. Сегментирование рынка образовательных услуг / Ю. Кириллина // Высшее образование в России. – 2001. – №3. – С.30-33.
- 49.Кириякова А. В. Развитие аксиологического потенциала личности в условиях университетского образования / А. В. Кириякова //Вестник ОГУ. – Оренбург: ОГУ, 2006. – № 1. – С. 6-12.
- 50.Кінах А. Стан і перспективи професійного розвитку трудового потенціалу України / Анатолій Кінах // Професійно-технічна освіта. – 2005. – №3. – С. 2-7.
- 51.Кларин М. В. Характерные черты исследовательского подхода: обучение на основе решений проблем / М. В. Кларин // Школьные технологии. – 2004. – № 1. – С. 11-25.

- 52.Класифікатор професій ДК 003: 2010 // [http://hrliga.com/docs/KP-2010\\_r7.htm](http://hrliga.com/docs/KP-2010_r7.htm)
- 53.Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е. А. Климов. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1969. – 278 с.
- 54.Ковалев А. Г. Личность воспитывает себя / А. Г. Коваленко. – М.: Политиздат, 1983. – 256 с.
- 55.Ковальчук В. В. Сутнісно-змістовна характеристика категорії «професійна компетентність» як показника рівня фахової підготовки студентів / В. В. Ковальчук // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2007. – № 18. – С. 84-88.
- 56.Кожемякіна Н. І. Соціально-педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Кожемякіна Наталія Іванівна. – Ізмаїл, 2006. – 167 с.
- 57.Козаков В. А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: підруч. У 2-х ч. – Ч.1. Психологія суб'єкта діяльності / В. А. Козаков. – К.: КНЕУ, 1999. – 244 с.
- 58.Концепції розвитку професійно-технічної освіти в Україні на 2010 – 2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <[http://www.rvosvita.org.ua/pto\\_inf\\_materialy.html](http://www.rvosvita.org.ua/pto_inf_materialy.html)>. – Назва з екрана.
- 59.Концепція Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 роки: схвалена розпорядж. Кабінету Міністрів України від 27. 08. 2010 № 1723 – р. // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2010. – № 17/18. – С. 13-19.
- 60.Кравець Ю. І. Забезпечення якості професійної підготовки робітничих кадрів на основі компетентнісного підходу / Ю. І. Кравець // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали Звітної науково-практичної конференції (м. Київ, 22-25 березня 2014 р.). Т. 1. / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / за заг. ред. В. О. Радкевич. – К.: ІПТО НАПН України, 2013. – С. 52-54

- 61.Кравець Ю. І. Досвід проведення модернізації освіти в зарубіжних країнах /Збірник тез звітної науково-практичної конференції (м. Київ, 28 березня 2013 р.) / Інститут ПТО НАПН України, С. 52-54.
- 62.Кравець Ю. І. Зарубіжний досвід соціального партнерства в системі професійної освіти і навчання / Ю. І. Кравець // Матеріали Другої всеукраїнської науково-практичної конференції «Соціальне партнерство як інструмент оновлення змісту професійно-технічної освіти» (Кривий Ріг, 11-12 квітня, 2013) / за заг. ред. Л. Л. Сушенцевої; Інститут ПТО НАПН України. – Кривий Ріг : вид. Р. А. Козлов, 2013. – С. 89-91.
- 63.Кравець Ю. І. Роль професійних стандартів для системи підготовки робітничих кадрів. / Ю. І. Кравець // Науковий вісник Інституту ПТО НАПН України. – 2013. – № 5.
- 64.Краевский В. В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей / В.В. Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.
- 65.Краевский В. В. Педагогика и ее методология вчера и сегодня / под ред. В. В. Краевского, В. М. Полонского // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: сб. науч. ст. – М.: 2001. – С. 6-29.
- 66.Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Владимир Викторович Краевский. – М.: Академия, 2003. – 255с. – (Высшее профессиональное образование).
- 67.Крегер О. Типы людей и бизнес: как 16 типов личности определяют наши успехи в работе / О. Крегер, Д. Тьюсон; пер. с англ. – М.: Персей, Вече, АСТ, 1995. – 560 с.
- 68.Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Розвиток. Результати/ Василь Григорович Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448с.
- 69.Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму : монографія / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн; Національна академія педагогічних наук України. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 368 с.

- 70.Кругликов Г. И. Методика профессионального обучения с практикумом: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Г. И. Кругликов. – 3-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 288 с.
- 71.Кручек В. А. Формування комунікативних вмінь студентів вищих аграрних навчальних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / Вікторія Аркадіївна Кручек; Нац. агр. ун-т. – К, 2003. – 576 с.
- 72.Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 118 с.
- 73.Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д. Г. Левитес. – М. : Издательство московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 320 с.
- 74.Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
- 75.Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2009. – № 2. – С. 14-27.
- 76.Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В. І. Луговий // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 5-17.
- 77.Лукашевич Н. П. Теория и практика самоменеджмента: учеб. пособ. / Н. П. Лукашевич. – К.: МАУП, 1999. – 360 с.
- 78.Лукашенко М. А. Образование в условиях рынка: концепция учебного заведения: [монография] / М. А. Лукашенко. – М.: Высшая школа. Кнорус. – 2002. – 285 с.



- 79.Макаренко А. С. Опыт методики работы детской трудовой колонии [Электронный ресурс] / Антон Семенович Макаренко // Педагогические сочинения: В 8 т., Т.1 – М.: Педагогика, 1983. – Режим доступа: [http://ruslit.raumlibrary.net/book/makarenko-ss08-01/makarenko-ss08-01.html#work\\_001007](http://ruslit.raumlibrary.net/book/makarenko-ss08-01/makarenko-ss08-01.html#work_001007). – Заголовок с экрана.
- 80.Маркова А. К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А. К. Маркова, А. Я. Никонова // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 40-48.
- 81.Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
- 82.Масалимова А. Р. Принципы проектирования содержания психолого-педагогической подготовки наставников предприятия [Электронный ресурс] /Альфия Рафисовна Масалимова. – Режим доступа : <http://teoria-practica.ru/-9-2012/pedagogics/masalimova.pdf>. – Заголовок с экрана.
- 83.Медведев В. П. Непрерывность и интеграция профессионального образования / В. П. Медведев // Среднее профессиональное образование. – 2001. – № 1. – С 31-36.
- 84.Международная стандартная классификация.– Режим доступа: <http://vmuro1.com.ua/upload/publikatsii/MKSO-97.pdf>>. – Загол. з екрану.
- 85.Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
- 86.Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. – М.: «Дело», 1994. – 216 с.
- 87.Муравьева А. А. Роль профессиональных стандартов в модернизации системы профессионального образования / А. А. Муравьева // Профессиональное образование. Столица. – 2010. – № 7. – С. 34-36.
- 88.Національна доктрина розвитку освіти // II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти, 7-9 жовт. 2001 р. / МОН України. – К., 2001. – С. 137-155.
- 89.Національна рамка кваліфікацій [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/KP111341.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP111341.html)

90. Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1341. – // Газета «Освіта» – 4-11 січня 2012 р.
91. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, (2012 р., у тому числі щодо стратегії розвитку професійно-технічної освіти) [Електронний ресурс] – Режим доступу: <<http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>>. – Назва з екрана.
92. Нестерова Л. В. Педагог професійної школи: метод. посіб. / Л. В. Нестерова, П. Г. Лузан, В. М. Манько, Т. М. Герлянд та ін. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 200 с.
93. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України / Н. Г. Ничкало. – К.: педагогічна думка, 2008. – 200 с.
94. Новиков А. М. Постиндустриальное образование / Александр Михайлович Новиков. – М.: Издательство «Эгвес», 2008. – 136 с.
95. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов – Вып. 1 / Ред.-сост. Н. Б. Крылова. – М.: РФФИ-ИПИ, 1995. – 113 с.
96. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти [Електронний ресурс] / О. Овчарук // Директор школи. Україна . – 2005. – № 3-5. – Електронні дані. – Режим доступу: <http://www.pld.org.ua/index.php?go=Pages&in=view&id=227&page=3>.
97. Олейникова О. Н. Профессиональные стандарты – основной критерий повышения качества профессионального образования / О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева // Образование в документах. – 2007. – № 21. – С. 67-74.
98. Олейникова О. Основные векторы развития интеграционных процессов в области профессионального образования и обучения в ЕС [Электронный ресурс] / Ольга Олейникова. – Режим доступа: <http://www.eed.ru/opinions/o-13-15.html> – Заголовок с экрана.
99. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. – К.: Пед. думка, 2001. – 498 с.

100. Петренко Л. Теорія і практика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів: монографія / Л. Петренко. – Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2011. – 476 с.
101. Петрова Н. И. Индивидуальный стиль педагогической деятельности / Н. И. Петрова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1982. – 76 с.
102. Петровский А. В. Личность, деятельность, коллектив / А. В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 316 с.
103. Пехота Е. М. Индивидуальность учителя: теория и практика: учеб. пособ. [для студентов и преподавателей педагогического института, учителей и слушателей ИУУ]. – Николаев: Издатель «УкрГосНИИСС», 1996. – 144 с.
104. Пичугина Г. В. Компетентностный подход в технологическом образовании / Г. В. Пичугина // Школа и производство. – М.: Школа-Пресс, 2006. – № 1. – С. 10-15.
105. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов; отв. ред. А. Д. Глоточкина. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
106. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : [учеб. для студ. пед. вузов]. – В 2-х кн. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения / И. П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.
107. Положення про професійне навчання в Німеччині, 2003 р. [www.bibb.de](http://www.bibb.de)
108. Пометун О. І. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири сучасної школи / О. І. Пометун // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 332-344.
109. Практическая психология для преподавателей / [под ред. М. К. Тутушкиной]. – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1997. – 328 с.
110. Про затвердження Державного стандарту професійно-технічної освіти: постанова Кабінету Міністрів України // зб. законодавчих актів і

- нормативних документів системи професійно-технічної освіти: у 2-х т. – К., 1999. – Т. 1. – С. 241-247.
111. Про затвердження державного стандарту професійно-технічної освіти .  
Постанова Кабінету Міністрів України від 17 серпня 2002 р. № 1135 // <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1135-2002-%D0%BF>
  112. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; За ред. Ничкало Н. Г. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
  113. Професійне навчання кваліфікованих робітників у країнах Європейського союзу: навчально-методичний посібник / [Ворначев А. О., Кравець Ю. І.]. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 140 с.
  114. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / Под ред С. Я. Батышева. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997 – 512 с.
  115. Прянишникова О. Д. Профессиональные стандарты: краткий обзор зарубежного опыта – [електронний ресурс]/ О. Д. Прянишникова, А. Н. Лейбович. – Режим доступа: <http://vivakadry.com/> Зарубежный опыт.htm.
  116. Психология: словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
  117. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 215с.
  118. Пуховська Л. П. Навчання впродовж життя як пріоритетний напрям болонського процесу у наступному десятиріччі / В. М. Аніщенко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2010. – №2. – С. 72-79.
  119. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: пер. с англ. / Джон Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
  120. Радкевич В. О. Ринок інноваційної праці й трудового потенціалу в Україні / В. О. Радкевич // Науковий вісник Інституту професійно-

- технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка. – 2014. – №2 (7). – С. 5-10.
121. Російсько-український і українсько-російський тлумачний словник / За загал. ред. Л. Г. Савченко. – Х.: Прапор, 2003. – 542 с.
  122. Семиченко В. А. Психологія особистості / В. А. Семиченко. – К.: Видавець Ешке О.М., 2001. – 427 с.
  123. Сергеев Н.К. Воспитательная деятельность в вузе: концепция, технологии, организация: учеб.-метод. пособие / Н. К. Сергеев, Н. М. Борытко, Е. П. Белозерцев и др.; Федер. агенство по образованию, гос. образов. Учреждение высш. проф. Образования «Волгогр. гос. пед. ун-т»; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2006. – 174 с.
  124. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии / В. В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.
  125. Сериков В. В. Личностный подход в обучении: от концепции к технологии / В. В. Сериков // Проблемы обновления содержания общего образования. – Ростов-на-Дону, 1992. – 153 с.
  126. Симончук Е. Рабочий класс в Украине: хроника потерь / Елена Симончук // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2005. – № 4. – С.5-25.
  127. Скаткин М. Н. Теоретико-методологические предпосылки нормативного педагогического прогнозирования / М. Н. Скаткин, Б. С. Гершунский // Прогнозирование развития общеобразовательной школы. – М.: Педагогика, 1988. – С. 78-93.
  128. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
  129. Сластенин В. Педагогика: учеб. пособ. для студентов высших педагогических учебных заведений / В. Сластенин, И. Исаев, А. Мищенко, Е. Шиянов. – М.: Школа-прес, 1997. – 512 с.
  130. Спірін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою:

- монографія / О. М. Спирін; за наук. ред. акад. М. І. Жалдака. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 300 с.
131. Степко М. Ф. Компетентнісний підхід до організації підготовки фахівців, його розуміння і проблеми використання у вищій школі України / М. Ф. Степко // Педагогіка і психологія : Вісник АПН України. – 2009. – № 2. – С. 44-50.
  132. Столяренко Л. Д., Самыгин С. И. Педагогика [Электронный ресурс] / Столяренко Л. Д. – [http://www.eusi.ru/lib/stoljarenko\\_pedagogika\\_100\\_ekzamenazionnyh\\_otvetov/5.shtml](http://www.eusi.ru/lib/stoljarenko_pedagogika_100_ekzamenazionnyh_otvetov/5.shtml)
  133. Стратегия модернизации содержания общего образования // Управление школой. – 2001. – №30. – С. 2-16.
  134. Стрельніков В. Ю. Теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : дис. ... доктора пед наук : 13.00.04 / Віктор Юрійович Стрельніков. – К., 2007. – 461 с.
  135. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах : теорія і практика [монографія] / Л. Л. Сушенцева; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Видавничий дім, 2011. – 488 с.
  136. Тестов В. А. Фундаментальность образования: современные подходы / В. А. Тестов // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 3-9.
  137. Тюников Ю. С. Анализ инновационной деятельности образовательных учреждений: сценарный подход / Ю. С. Тюников, М. А. Мазниченко // Стандарты и мониторинг. – 2004. – № 5. – С. 8-19.
  138. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – 2 вид. і доп. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
  139. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. заведений] / Ю. Г. Фокин. – М.: Издательский центр «Академия», 2002 – 224 с.

140. Хакимова Н. Р. Профессиональное самоопределение личности и психологические условия его реализации в ситуации смены профессиональной деятельности : дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.01 / Хакимова Н. Р. – Кемерово, 2005. – 179с.
141. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – Вып. 2. – С. 58-64.
142. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2002. – 608 с.
143. Шевченко Г. П. Концептуальна сутність компетентнісного підходу: європейський вимір / Г. П. Шевченко // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: мат. метод. сем. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 121-130.
144. Юнг К. Психологические типы / К. Юнг; пер. с нем. С. Лорие; под общ. ред. В. Зеленского. – СПб.: «Ювента», М: Издательская фирма «Прогресс-Универс», 1995. – 719 с.
145. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31-38.
146. Якунин В. А. Педагогическая психология: учеб. пособ. / В. А. Якунин – 2-е изд. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2000. – 349 с.
147. Ярошенко Г. Розвиток механізму взаємодії ринку праці і професійної освіти України / Г. Ярошенко, І. Заюков // Україна: аспекти праці. – 2007. – № 6. – С.25-29.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ  
ОСВІТИ І НАВЧАННЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Монографія

За науковою редакцією М.А.Вайнтрауб  
Редактор Л. С. Гуменна